

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Área de Estudios de Posgrado



**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE DOCENTES DE MÚSICA EN LA
EDUCACIÓN PREESCOLAR OFICIAL DEL SUBSISTEMA TRANSFERIDO DE
MONTERREY, NUEVO LEÓN: UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINARIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON
ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

ÁNGEL LORENZO RAMÍREZ RODRÍGUEZ

JULIO DE 2021

DIRECTOR: ROGELIO CANTÚ MENDOZA



ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80, 104, 115, 116, 121, 122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

Prácticas de enseñanza de docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León: Una aproximación interdisciplinaria

Comité de evaluación

Dr. Rogelio Cantú Mendoza
Director

Dr. Benigno Benavides Martínez
Lector

Dra. Ana Fabiola Medina Ramírez
Lectora

Dr. José Juan Olvera Gudiño
Lector

Dra. Beania Salcedo Moncada
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., julio de 2021
Alere Flammam Veritatis

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

AGRADECIMIENTOS

Dra. Graciela Mirna Marroquín Narváez, Coordinadora de la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por todo el apoyo institucional.

M. C. Ludivina Cantú Ortiz, Directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por siempre dar respuesta a mis solicitudes.

Dra. María Eugenia Treviño Flores, Subdirectora de Posgrado e Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, por todo el seguimiento y orientación durante mi trayecto en el programa de Doctorado.

Dr. Rogelio Cantú Mendoza y Dr. Hugo Tirado Medina, por toda la orientación recibida desde el comienzo del Doctorado hasta su culminación con el presente trabajo de Tesis.

Dr. José Juan Olvera Gaduño, Dr. Benigno Benavides Martínez y Dra. Ana Fabiola Medina Ramírez, por todas las atenciones recibidas en revisiones previas a la culminación de la presente Tesis.

Dr. Enrique Fernando Nava López, Coordinador del Programa de Maestría y Doctorado en Música de la Universidad Nacional Autónoma de México, por el favor de poder realizar mi estancia en tan insigne institución.

Dr. Luis Alfonso Estrada Rodríguez, por su excelente y presta tutoría durante mi estancia en nuestra célebre Universidad Nacional Autónoma de México.

Ex compañeros de generación: Víctor, Osvaldo, Eduardo, Felipe y Sandra, por todas sus aportaciones durante las clases.

Coordinación Estatal de Educación Musical, Maestra Elizabeth Arreola Castillo, por todas las facilidades otorgadas, confianza y el favor recibido durante el desarrollo de esta investigación.

Docentes de música: Jesús Alejandro José Cervantes Guzmán, Marilyn Priscila Cavazos Trujillo, Dulce María Ortiz Vázquez, Francisco Javier Rodríguez Ornelas, María Eugenia Estrada Robledo, Claudia Elizabeth Saldaña Medina, Sergio Paulo Hernández Serna y Ely Nora González Maldonado, por compartir conmigo sus vivencias en su camino por la Educación Musical de los niños preescolares.

Lic. Miguel Ángel Martínez González y Lic. Claudia Alejandra Betancourt Alcalá, por sus sugerencias y apoyo en la lectura del instrumento de observación y la guía para entrevista del estudio.

Personal de Jardines de Niños: Directivos, Educadoras, Maestras de Educación Especial, Psicólogas, Trabajadoras Sociales e Intendentes.

Muchas gracias a todos.

DEDICATORIA

A quien ha permanecido a mi lado siempre fiel y pronta a apoyarme en todo momento, mi chula Krystal Alondra López Marroquín. Tú eres mi familia.

A quienes me acompañaron en este camino de preparación y crecimiento profesional y que a pesar de las adversidades que se presentaron en mi vida, no vacilaron ni un instante en permanecer a mi lado, demostrándome así, que realmente me conocen y pueden presentarse como mis verdaderos amigos.

RESUMEN

El presente documento comprende la investigación *Prácticas de enseñanza de docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León: Una aproximación interdisciplinaria*. Dicho trabajo forma parte del programa *Doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Con el propósito de analizar las prácticas de enseñanza de seis docentes de música, se llevaron a cabo observaciones y entrevistas cuya realización permitió: describir el contexto institucional en que los docentes desarrollan su trabajo; conocer cómo adquirieron su condición de docentes de música; e identificar cómo comprenden su labor educativa. Así, se incluye a continuación: la introducción, el planteamiento del problema, la fundamentación teórica, el método, los resultados, la discusión y las conclusiones del estudio.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	3
1. 1 Antecedentes	3
1. 2 Definición del problema	8
1. 3 Justificación	9
1. 4 Objetivos	16
1. 5 Preguntas de investigación	17
1. 6 Supuestos de investigación	18
2. Fundamentación teórica	19
2. 1 La práctica de la enseñanza	19
2. 2 Las buenas prácticas	20
2. 3 La eficacia docente	21
2. 4 Buenas prácticas en educación musical	22
3. Método	28
3. 1 Tipo de estudio	28
3. 2 Diseño del estudio	32
3. 3 Población y muestra	32
3. 4 Técnicas e instrumentos	35

3. 5 Estudio piloto	37
4. Resultados	38
5. Discusión	89
Conclusiones	98
Bibliografía	101
Apéndices	113
A. Instrumento de observación de la práctica de enseñanza del docente de música en la educación preescolar	113
B. Guía para entrevista a docente de música en la educación preescolar	124

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. 1 Mapa curricular del nivel preescolar	11
Tabla 1. 2 Aprendizajes esperados para preescolar	12
Tabla 3. 1 Zona escolar 1	29
Tabla 3. 2 Zona escolar 2	29
Tabla 3. 3 Zona escolar 20	30
Tabla 3. 4 Zona escolar 33	30
Tabla 4. 1 Contexto de observación	33
Tabla 4. 2 Estructura de la clase	46
Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase	52

INTRODUCCIÓN

Uno de los caminos elegidos por las investigaciones en el área de la educación es aquel que se enfoca en la figura del docente (Delgado, Núñez, Ojeda y Veiravé, 2006, p. 1). El punto de vista que se adopta al decidirse por ese camino, toma para sí al docente desde el espacio concreto donde labora diariamente y rescatando la particularidad recogida en la expresión de sus palabras (Hargreaves, 1996; Martínez, 1998 y Rivas Flores, 2000). De igual forma, en el área de la didáctica de la música, el estudio de las prácticas de enseñanza es uno de los caminos con mayor preeminencia (Carrillo y Casals, 2015, p. 385). En sus escritos, Hendel (1995), Leung y Wong (2005), Madsen (2003), Montesinos (2009) y Schmidt (1998), presentan sus perspectivas sustentadas en la observación y el análisis de componentes vinculados con el comportamiento y el desarrollo del trabajo docente. Sus investigaciones hacen alusión a prácticas o formas de proceder capaces de llevar a una enseñanza activa (Carrillo y Casals, 2015, p. 387). Siguiendo esta línea, el profesor de arte Elliot Eisner, en su libro *El arte y la creación de la mente* (2010), hace un llamado a realizar más investigaciones que favorezcan la mejora de la comprensión de las principales cuestiones y problemas del campo de la educación artística (p. 255), ya que de esta manera es posible descubrir las virtudes y también los defectos de los enseñantes. De acuerdo con Eisner, este tipo de investigaciones representan una forma de mejorar la práctica, puesto que ofrecen una base sólida para el diseño de programas de actualización para los docentes (p. 264).

El presente trabajo de investigación tuvo su desarrollo y conclusión en el marco del cambio de gobierno federal de México, al cual le corresponderá el periodo sexenal 2018-

2024 (Información Dinámica de Consulta [IDC], 2018). Lo anterior ha traído consigo de igual manera, cambios en el sistema educativo mexicano. Como primera acción del actual gobierno, se realizaron cambios en materia legislativa, específicamente la reforma al Artículo 3º constitucional (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019b, p. 2), que implicó la derogación de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019b) y el decreto de lo que se denominó *Leyes Secundarias del Acuerdo Educativo* (SEP, 2019c). Actualmente el sistema educativo se encuentra en la construcción de lo que la Secretaría de Educación Pública refiere como la *Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2019b, p. 2). Estas modificaciones han sido planteadas como parte de la *Reforma Educativa 2019* (Cámara de Diputados, 2019) y la Secretaría de Educación Pública ha expresado su disposición para desarrollar un ejercicio democrático y participativo en la transformación de lo que acontece en las aulas, las escuelas y el sistema en su conjunto (SEP, 2019b, pp. 2-3). Por lo anterior es que se reafirma la pertinencia del estudio que se presenta, con apoyo además de la idea de los profesores Larry Cuban y David Tyack (2000, p. 26), de que las mejoras pueden lograrse trabajando de dentro hacia afuera, consiguiendo las habilidades de los maestros como actores clave de una reforma. Así, el conocimiento que se genera, proporciona recomendaciones que pueden ser adaptadas a las necesidades y circunstancias locales, conservando lo que es valioso y corrigiendo lo que no lo es (p. 26).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1 Antecedentes

En 2014, fue presentada -por quien escribe- la tesis de maestría *Lectura de la experiencia profesional de nueve maestros de educación musical. Educación pública preescolar en Nuevo León* (Ramírez, 2014). Se trató de un estudio exploratorio que recogió perspectivas, conceptos e ideas adquiridas por docentes de música de nivel preescolar del sector público de Nuevo León. Dicha exploración se realizó por medio de entrevistas en torno a cuestiones comprendidas en el marco teórico compuesto por las contribuciones de diferentes autores y referentes de las áreas de la educación, la educación a través del arte y la educación musical. Uno de los objetivos específicos de la tesis fue contribuir a la documentación de componentes generales relacionados con la práctica de la enseñanza de la música en el ambiente de trabajo de los docentes entrevistados.

El proceso de delimitación de la muestra de maestros para ser entrevistados, respondió a características relacionadas con la base de datos consultada, la antigüedad laboral, los estudios profesionales de los docentes, así como la institución donde fueron realizados. En relación con la base de datos consultada, ésta correspondió a la que representaba mejor

accesibilidad para el investigador. En el Estado de Nuevo León, la educación preescolar es impartida en planteles oficiales e incorporados. Los planteles oficiales son comúnmente conocidos como *escuelas de gobierno*, mientras que los incorporados corresponden a los conocidos como particulares o privados. En cuanto a los planteles oficiales, éstos se dividen a su vez en dos subsistemas: estatales¹ y transferidos². De los dos subsistemas, sólo la base de datos del subsistema transferido oficial se encuentra concentrada en un departamento³ de la Secretaría de Educación en Nuevo León, mientras que para conocer el total de maestros del subsistema estatal, hubiera sido necesario visitar cada uno de los 515 planteles de este subsistema para conocer en cuáles se contaba con maestros impartiendo de manera específica la clase de música, lo cual implicó un límite para el investigador en función del tiempo de traslado por toda la entidad. De igual forma, significó otro límite para el investigador, la visita a los 721 planteles particulares de toda la Entidad. Así, el número total de expedientes revisados del subsistema transferido oficial fue de 142, de los cuales, después de realizar el filtro de acuerdo con los criterios mencionados, dio como resultado la selección de doce maestros, de los cuales sólo nueve accedieron a colaborar con la investigación. De esta selección sólo una maestra cumplía con la característica de ser Licenciada en Música y Educación Musical. Los ocho maestros restantes contaban con estudios incompletos o concluidos en Licenciatura en Música e Instrumentista, Licenciatura en Música y Composición y Licenciatura en Música y Cantante. De acuerdo con lo anterior, quienes imparten la enseñanza de la música en el contexto citado, poseen una

¹ Se le denomina *estatal* cuando la procedencia de los sueldos de los maestros emana de manera directa del Estado de Nuevo León.

² Se le denomina *transferido* cuando la procedencia de los sueldos de los maestros emana de la Federación.

³ Dicho departamento era conocido como Coordinación de Educación Musical. Actualmente es conocido como Coordinación Estatal de Educación Musical.

diversidad de perfiles docentes que permite suponer, que exista a su vez, una diversidad de prácticas de enseñanza.

Con el fin de ampliar el conocimiento en este campo, se realizó la presente investigación con la intención de profundizar en el trabajo desempeñado por los actuales maestros de educación musical del subsistema transferido oficial del municipio de Monterrey, Nuevo León. Mediante la observación de sus prácticas de enseñanza y a través de la realización de entrevistas. Así, tal como sostienen Delgado et al. (2006, p. 1), se posibilita tomar las palabras del maestro, que brotan de su particular trabajo diario y que exceden al discurso que generalmente las acredita relacionándolas con categorías teóricas e ideológicas que describen limitadamente lo que es su labor cotidiana.

En relación con la forma de referirse a los docentes participantes de este estudio, *Maestro de Educación Musical* fue la forma que en su momento utilizó la Secretaría de Educación en Nuevo León, a través del departamento conocido como Coordinación de Educación Musical. Con el surgimiento de la *Ley General del Servicio Profesional Docente* expedida por el Diario Oficial de la Federación en 2013, este tipo de docente fue identificado como personal *Técnico Docente* en el artículo 4 fracción XXVII de la mencionada ley. A su vez, las convocatorias para los concursos de oposición para el ingreso a la educación básica hicieron referencia a este tipo de docentes como *Técnico Docente Acompañante de Música* de educación preescolar (Secretaría de Educación en Nuevo León [SENLE], 2017). Con la derogación de la *Ley del Servicio Profesional Docente* surgió en su lugar la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, que en su artículo 7 fracción XV, conservó la denominación de personal *Técnico Docente* (DOF, 2019c). Es necesario indicar que el término *educación musical* –como convencionalmente se le conoce al estudio de la música de manera global- no figura como

tal dentro de los planes y programas de estudio vigentes, sin embargo, las actividades relacionadas con el estudio de las artes -entre estas la música como manifestación artística- sí aparecen descritas (SEP, 2017a, p. 276). Finalmente, en los centros de trabajo donde se desempeñan los docentes participantes de esta investigación, es común encontrar que se les conozca como maestros de música. Así, con el fin de homologar y simplificar los términos, el presente estudio se referirá a este tipo de docentes como *docentes de música*.

A continuación se presentan estudios, investigaciones y trabajos anteriores relacionados con las prácticas de enseñanza de la música.

Dentro de la literatura relacionada con investigaciones en torno a las prácticas de enseñanza de la música se encuentra *Características del comportamiento y patrones de instrucción de maestros de música seleccionados*, de Catherine Hendel (1995). Este estudio correlacionó las características del docente recogidas a través de instrumentos con enfoque cualitativo (entrevistas, observación, etc.) con resultados recabados con instrumentos con enfoque cuantitativo (medición del contacto visual, expresiones faciales, nivel de voz). De acuerdo con los resultados del estudio, el compromiso de los docentes con el aprendizaje de sus alumnos se reflejó en su comportamiento eficaz en el aula.

Adicionalmente, la investigación *Definición de la "buena" enseñanza de la música: cuatro creencias y prácticas de los maestros estudiantes*, de Margaret Schmidt (1998), utilizó datos cualitativos, reunidos principalmente a través de la observación participante y entrevistas, para explorar las definiciones de la buena enseñanza de cuatro maestros de música instrumental. Los hallazgos del estudio plantean preguntas adicionales sobre la definición de la enseñanza efectiva de la música y sugieren la utilidad de los métodos cualitativos para esclarecer tanto los problemas involucrados como los procesos mediante los cuales los docentes de música desarrollan sus propias buenas prácticas de enseñanza.

El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza en un contexto desfavorecido, de Bo Wah Leung y Paulina Wai Ying Wong (2005), es un referente más que tuvo la finalidad de reconocer e informar sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la música que fomentan la inclusión social, así como exponer orientaciones pedagógicas eficaces capaces de sumar los puntos de vista de los estudiantes. Para la investigación, fue elegida una maestra de música de enseñanza secundaria de Hong Kong, a quien se le observó impartiendo clases a escolares de 12 y 13 años de edad. Su práctica de enseñanza fue videograbada y examinada. Después en una entrevista semi-estructurada, la maestra y los estudiantes fueron llamados para compartir sus opiniones acerca de las buenas prácticas en la enseñanza de la música. Los resultados revelaron que las buenas prácticas identificaban cuatro elementos relacionados con la maestra: 1) su personalidad, 2) su metodología, 3) su competencia musical, y 4) su filosofía sobre la enseñanza.

También *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar* de Rosa María Montesinos Sirera (2009), corresponde a una investigación que consistió en conocer la reciprocidad de la educación musical del maestro y su contexto de trabajo con las prácticas de enseñanza de la música, dentro de las salas de educación primaria de instituciones públicas en la isla de Tenerife a principios del siglo XXI. Se consideró además de la formación, aspectos contextuales y didácticos, así como valoraciones personales del profesorado y las valoraciones apreciadas sobre la educación musical escolar por parte de las instancias educativas. La realización de este estudio permitió tener un mejor conocimiento de la incidencia de las dimensiones anteriormente señaladas en las prácticas musicales escolares de la etapa primaria en la isla de Tenerife.

Así mismo, el estudio *Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación*, de Carmen Carrillo y Albert Casals (2015), presenta un instrumento de recogida de datos de prácticas musicales observadas en centros de primaria catalanes (España) y el proceso seguido para su construcción. Partiendo de un enfoque didáctico consensuado, se establecieron ítems observables susceptibles de ser indicativos de buenas prácticas en educación musical. El instrumento resultante, que se sometió a validación, consta de dos partes que pretenden recopilar datos del contexto de observación y de los aspectos surgidos durante la misma. También se aportan elementos para promover el diálogo entre docentes e investigadores.

1. 2 Definición del problema

De acuerdo con los antecedentes, en el contexto en que se desarrolló la presente investigación, sólo se contaba con un estudio exploratorio⁴ que cubría aspectos muy generales en torno a la temática de las prácticas de enseñanza de la música en el nivel preescolar oficial. En este sentido, se desconocían elementos presentes en el trabajo cotidiano desempeñado por los docentes de música en la educación preescolar. La carencia de dicha información está acompañada de las escasas visitas áulicas que los propios docentes refirieron tener durante el ciclo escolar, debido a la poca capacidad instalada con la que cuenta la Coordinación Estatal de Educación Musical, que ha devenido en un irregular seguimiento al trabajo de los docentes así como una escasa orientación.

⁴ *Lectura de la experiencia profesional de nueve maestros de educación musical. Educación pública preescolar en Nuevo León.*

1.3 Justificación

La enseñanza de la música de manera oficial en el contexto de la educación preescolar del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León, se encuentra incluida en los planes y programas de estudio de la educación básica vigente (SEP, 2017b), determinados por el Ejecutivo Federal para toda la República (DOF, 2019, p. 5). Así, partiendo de la normativa actual y situando al docente de música en el entorno de su práctica de enseñanza, se presenta la siguiente descripción:

La educación oficial en México. Marco normativo vigente. Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Este lineamiento constitucional instituye que toda persona tiene derecho a la educación. Es el Estado, quien impartirá y garantizará la educación preescolar. La educación preescolar en conjunto con la inicial, primaria y secundaria constituyen la educación básica; ésta y la media superior son obligatorias (DOF, 2019, p. 3).

Ley General de Educación

La educación impartida por el Estado es regulada a su vez por la Ley General de Educación (DOF, 2019). Esta Ley determina en su Capítulo II Artículo 6°, que todas las personas habitantes del país deben cursar la educación preescolar. Así mismo declara que es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas para recibir la educación obligatoria.

Ley de Educación del Estado de Nuevo León

La Ley de Educación del Estado de Nuevo León regula en los términos establecidos por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación (H. Congreso del Estado de Nuevo León, 2019).

Organización curricular vigente

Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Planes y programas de estudio para la educación básica

Este documento representa el plan de estudios de la educación básica, dirigiendo su atención en la realización de los llamados *aprendizajes clave*, que de acuerdo con el documento, posibilitan continuar aprendiendo y coadyuvar al crecimiento holístico de los escolares (SEP, 2017b, p. 15). De igual forma está organizado en tres componentes: el primero enfocado en la formación académica; el segundo orientado al desarrollo personal y social de los alumnos, poniendo énfasis en sus habilidades socioemocionales; y un tercer componente que otorga a las escuelas un margen de autonomía curricular, con base en el cual es posible complementar el currículo de acuerdo con las necesidades, intereses y contextos específicos de sus estudiantes (p. 15).

Los *Planes y programas de estudio* plantean un conjunto de principios pedagógicos que de conformidad con el documento, se incorporan como parte de la perspectiva actual que tiene sobre el aprendizaje la ciencia de la cognición (SEP, 2017b, p. 113). Dichos principios son (pp. 115-119):

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.

4. Conocer los intereses de los estudiantes.
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Propiciar el aprendizaje situado.
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
9. Modelar el aprendizaje.
10. Valorar el aprendizaje informal.
11. Promover la interdisciplina.
12. Favorecer la cultura del aprendizaje.
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Además de describir los principios pedagógicos, los *Planes y programas de estudio* presentan el perfil de egreso de la educación básica, que define el logro educativo que un estudiante debe alcanzar como resultado de su aprendizaje progresivo a lo largo de los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2017b, p. 95). Dichos niveles corresponden a un trayecto que dura doce años (p. 95). Expresados en *rasgos deseables*, éstos son (pp. 97-98):

1. Se comunica con confianza y eficacia.
2. Fortalece su pensamiento matemático.
3. Gusta de explorar y comprender el mundo natural y social.
4. Desarrolla el pensamiento crítico y resuelve problemas con creatividad.
5. Posee autoconocimiento y regula sus emociones.
6. Tiene iniciativa y favorece la colaboración.
7. Asume su identidad, favorece la interculturalidad y respeta la legalidad.
8. Aprecia el arte y la cultura.
9. Cuida su cuerpo y evita conductas de riesgo.
10. Muestra responsabilidad por el ambiente.

11. Emplea sus habilidades digitales de manera pertinente.




Organización curricular del nivel preescolar

Los propósitos de la educación preescolar se encuentran descritos en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Planes y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017a, p. 157). De acuerdo con el texto, se espera que en su tránsito por la educación preescolar los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que adquieran confianza para expresarse; usen el razonamiento matemático; se interesen en la observación de los seres vivos; se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en sociedad; desarrollen un sentido positivo de sí mismos; usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos; y tomen conciencia de las posibilidades de expresión, movimiento, control y equilibrio de su cuerpo (p. 157).

Mapa curricular de la Educación Preescolar

La **Tabla 1. 1** representa gráficamente el trayecto formativo del nivel preescolar de acuerdo con los planes y programas de estudio.

Tabla 1. 1 Mapa curricular del nivel preescolar

COMPONENTE CURRICULAR		PREESCOLAR		
		Grado		
		1º	2º	3º
 Formación Académica	CAMPOS Y ASIGNATURAS	Lenguaje y Comunicación		
				Inglés
		Pensamiento Matemático		
		Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social		
 Desarrollo Personal y Social	ÁREAS	Artes		
		Educación Socioemocional		
		Educación Física		
 Autonomía curricular*	ÁMBITOS	Ampliar la formación académica		
		Potenciar el desarrollo personal y social		
		Nuevos contenidos relevantes		
		Conocimientos regionales		
		Proyectos de impacto social		

* Definición a cargo de la escuela con base en los lineamientos expedidos por la SEP.

Fuente: (SEP, 2017b, p. 132).

La enseñanza de la música en el currículo de preescolar en México

Las actividades relacionadas con la enseñanza de la música aparecen descritas en las Áreas de Desarrollo Personal y Social (SEP, 2017a, p. 276). Conforme al *programa* las Áreas de Desarrollo Personal y Social coadyuvan a que los alumnos obtengan un aprendizaje total de forma unida con los Campos de Formación Académica y los Ámbitos de Autonomía Curricular. En estas áreas de estudio se reúnen los aprendizajes clave correspondientes a carices artísticos, motrices y socioemocionales (p. 276).

Las Áreas de Desarrollo Personal y Social se organizan en Artes, Educación Física y Educación Socioemocional en los niveles de preescolar y primaria (SEP, 2017a, p. 276). A lo largo del *programa*, el área dedicada a las Artes siempre aparece descrita conjuntando como manifestaciones artísticas a las artes visuales, la danza, la música y el teatro. Los aprendizajes esperados se presentan en dos organizadores curriculares, que se denominan: Expresión artística y Apreciación artística (p. 284). Dichos aprendizajes aparecen descritos en la **Tabla 1. 2**.

En el Estado de Nuevo León, el personal de docentes de música en la educación preescolar del subsistema transferido oficial trabaja por horas, mismas que han logrado poseer a lo largo de su antigüedad laboral. La jornada diaria regularmente consta de tres horas, pudiendo ser cubiertas en un horario matutino o vespertino asistiendo a un plantel público de la Secretaría de Educación en Nuevo León, generalmente conocido como Jardín de niños. Los docentes desempeñan sus lecciones a niños de tres, cuatro y cinco años de edad, que se encuentran en el I, II y III grado de nivel preescolar respectivamente. Las sesiones se imparten de manera grupal y por semana, comprendiendo un tiempo de 20 minutos para I, 25 minutos para II y 30 minutos para III. Para la presente investigación se consideró pertinente el estudio de las prácticas de enseñanza que se realiza con los grupos

de III grado, ya que representan la mayor cobertura en los planteles, así mismo es el grado con mayor obligatoriedad dentro del nivel.

Tabla 1. 2 Aprendizajes esperados para preescolar

ARTES. PREESCOLAR		
ORGANIZADOR CURRICULAR 1	Organizador curricular 2	Aprendizajes esperados
EXPRESIÓN ARTÍSTICA	Familiarización con los elementos básicos de las artes	<ul style="list-style-type: none"> • Produce sonidos al ritmo de la música con distintas partes del cuerpo, instrumentos y otros objetos. • Crea y reproduce secuencias de movimientos, gestos y posturas corporales con y sin música, individualmente y en coordinación con otros. • Comunica emociones mediante la expresión corporal. • Baila y se mueve con música variada, coordinando secuencias de movimientos y desplazamientos. • Construye y representa gráficamente y con recursos propios secuencias de sonidos y las interpreta. • Usa recursos de las artes visuales en creaciones propias. • Representa la imagen que tiene de sí mismo y expresa ideas mediante modelado, dibujo y pintura. • Combina colores para obtener nuevos colores y tonalidades. • Reproduce esculturas y pinturas que haya observado. • Representa historias y personajes reales o imaginarios con mímica, marionetas, en el juego simbólico, en dramatizaciones y con recursos de las artes visuales.
APRECIACIÓN ARTÍSTICA	Sensibilidad, percepción e interpretación de manifestaciones artísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los sonidos que escucha con las fuentes sonoras que los emiten. • Escucha piezas musicales de distintos lugares, géneros y épocas, y conversa sobre las sensaciones que experimenta. • Selecciona piezas musicales para expresar sus sentimientos y para apoyar la representación de personajes, cantar, bailar y jugar. • Observa obras del patrimonio artístico de su localidad, su país o de otro lugar (fotografías, pinturas, esculturas y representaciones escénicas de danza y teatro) y describe lo que le hacen sentir e imaginar. • Conoce y describe obras artísticas, y manifiesta opiniones sobre ellas.

Fuente: (SEP, 2017a, p. 290).

Por lo anterior, con base en la normatividad actual y situando al docente de música en el entorno donde desempeña su trabajo, comprender las cuestiones y problemas que pudieran presentarse en el campo de la práctica de enseñanza de la música, fue uno de los motivos para llevar a cabo el estudio. Entre las cuestiones y problemas que son susceptibles de ser encontrados se pueden mencionar: el entendimiento y la familiarización que cada docente tiene de la naturaleza de lo que el programa de estudios requiere. A este respecto, Thomas A. Regelski (1980, p. 12) señala que los maestros de música en general, a menudo ignoran

las dificultades y las prácticas de los demás, pudiendo tener dificultad en comprender el papel y el lugar de sus esfuerzos en el esquema total de la instrucción musical en general. Otra cuestión se relaciona con las experiencias musicales de cada docente. La maestra Silvia Carabetta (2014, p. 27) advierte que existe una notable distancia o desconexión entre las experiencias musicales que los docentes llevan a cabo en las aulas y las propias experiencias musicales cotidianas de los alumnos que concurren a las escuelas. Lo anterior se vincula con las tradiciones sobre las cuales se asienta la formación de los docentes (pp. 27-28). Y desde una perspectiva personal, para el autor del presente estudio, la investigación representa un medio para poder aproximarse y manifestar inquietudes que han surgido en su trayectoria también como docente de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido del Estado de Nuevo León. De esta manera es posible encontrar coincidencias con los colegas y llegar a conocer cómo es que viven y experimentan continuamente carices de su trabajo.

En suma, los estudios relacionados con la didáctica de la música resultan necesarios, en función de que esta disciplina ha presentado históricamente óbices al momento de formalizar orientaciones, desarrollos y componentes clave vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de la música (Carrillo y Casals, 2015, p. 402).

1. 4 Objetivos

Principal

Analizar las prácticas de enseñanza de docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León.

Secundarios

- Describir el contexto institucional en que los docentes de música desarrollan su trabajo.
- Conocer cómo adquirieron su condición de docentes de música.
- Identificar cómo los docentes de música comprenden su labor educativa.

1. 5 Preguntas de investigación

Principal

¿Cuáles son las características de las prácticas de enseñanza de docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León?

Secundarias

- ¿Cómo es el contexto institucional en que los docentes de música desarrollan su trabajo?
- ¿Cómo adquirieron su condición de docentes de música?
- ¿Cómo comprenden su labor educativa los docentes de música?

1. 6 Supuestos de investigación

Principal

Las características de las prácticas de enseñanza de la música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León, presentan diferencias y similitudes en función de los perfiles de los docentes participantes del estudio.

Secundarios

- El contexto institucional en que los docentes de música desarrollan su trabajo manifiesta condiciones tanto propicias como desfavorables.
- La condición de docente de música es adquirida de manera singular por cada uno de los docentes.
- Los docentes de música comprenden su labor educativa desde perspectivas diferentes y particulares.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2. 1 La práctica de la enseñanza

Para el Doctor Luis Felipe Gómez López (2008, p. 29), la práctica de la enseñanza se conceptualiza como un conjunto de soluciones al problema de cómo enseñar. Esas soluciones pueden considerarse como las actividades vinculadas de forma directa con el proceso de enseñanza y de aprendizaje que ocurren antes, durante y después de un episodio didáctico (Aquino, Echalaz e Izquierdo, 2013, p. 13).

De acuerdo con Danielson y McGreal (2000) y Sandín (2005) existen elementos que forman parte del conocimiento pedagógico de un docente y que permiten conocer la práctica de la enseñanza, entre estos están: la planeación didáctica, las metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza, las dinámicas de grupo y la evaluación de los aprendizajes.

2. 2 Las buenas prácticas

Las *buenas prácticas* aluden a una idea procedente de los entornos anglosajones (*good practices*), atribuida generalmente a una diversidad de contextos para indicar la manera óptima de realizar acciones o tareas que sirvan de modelo en distintos ambientes o situaciones (Ritacco, 2012). En el entorno escolar, las buenas prácticas han sido consideradas como proposiciones para el perfeccionamiento de aprendizajes llevados a cabo en el salón de clases, que realizan una aportación a la escuela y a la comunidad local y crean nuevas oportunidades que contribuyen a que los estudiantes puedan aprender más y mejor (Ministerio de Educación del Perú, 2014, p. 11). Además, los docentes participan del mismo fin, que consiste en alcanzar un aprendizaje útil en sus estudiantes, hallándose en un continuo revelamiento de su tarea profesional que les posibilita apartarse de las prácticas tradicionales, produciendo acciones inéditas de aprendizaje como consecuencia de la autoconfianza consolidada en sus alumnos y pares además del desenvolvimiento de sus capacidades (p. 16). La característica fundamental en este tipo de docentes es la aplicación constante de su inventiva, así mismo ingenian ocasiones inéditas de aprendizaje que son de utilidad para sus estudiantes (p. 16). Aunado a esto, los docentes disponen del apoyo de la comunidad educativa, a la cual pertenecen los familiares de sus alumnos, posibilitando así, la resolución de problemas (p. 17).

Adicionalmente, *buenas prácticas* corresponde a una idea que se relaciona fuertemente con la noción de eficacia escolar (Marquès, 2002). Aunque para autores como Carrillo y Vilar (2012), la perspectiva de la eficacia escolar presenta una formulación bastante inflexible de lo que verdaderamente ocurre en los espacios educativos, ya que consideran que la profesión docente y sus prácticas evolucionan. En función de esto, estos autores

(Carrillo y Vilar) se inclinan más por la identificación de buenas prácticas docentes que partan de situaciones educativas contextualizadas. De igual forma para Delgado et al. (2006, p. 4), comprender desde su contexto la labor de los maestros, conduce a investigar sobre la construcción de su condición como docente, considerando sus circunstancias particulares, reflexiones, apreciaciones y maneras de proceder.

2. 3 La eficacia docente

De acuerdo con Carrillo y Casals (2015, pp. 386-387), existen tres enfoques distintos desde los cuales se estudia la eficacia docente:

- a. Un primer enfoque que valora la eficacia en términos de competencias profesionales del profesorado;
- b. Un segundo enfoque que establece la eficacia en función del proceso de enseñanza (prácticas docentes) y
- c. un tercer enfoque que justifica la eficacia dependiendo de la utilidad de dicha enseñanza (las consecuencias sobre el aprendizaje del estudiantado).

En virtud de los objetivos de la presente investigación, ésta se encontraría enmarcada dentro del segundo enfoque. La inclinación hacia ese enfoque respondió en primera instancia, a la necesidad de investigar la complejidad que podría darse dentro de la práctica docente, ya que como señala Bonetto (2015), en las aulas existe pocas veces una toma de posición consciente por parte de los docentes sobre ciertos aspectos de su práctica. En relación con la complejidad de las prácticas, autoras como Domjan, Edelstein, Gabbarini y Salit (2008) se refieren a las prácticas de enseñanza como *prácticas docentes* y *prácticas sociales*. En tanto prácticas sociales, éstas se desarrollan en un grupo con propósitos

comunes y comparten formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, hábitos, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones personales (Domjan et al., 2008, p. 17). Por su parte, en tanto prácticas docentes, el trabajo docente va mucho más allá del aula, involucrando aspectos adicionales y acciones que no se restringen propiamente al aula y que además, incluyen creencias acerca de otras personas, acerca de sus intenciones, objetivos y creencias sobre las creencias y objetivos de los otros (Bonetto, 2015). En segundo lugar, -como ya ha sido descrito anteriormente- la intención de estudiar las prácticas de enseñanza de los docentes de música, encontró su conexión con el posicionamiento manifestado previamente por el investigador respecto de su condición como docente de música en el contexto en que se llevó a cabo la investigación.

2. 4 Buenas prácticas en educación musical

Las buenas prácticas en educación musical encuentran su sustento en criterios didácticos del campo de la educación musical (Carrillo y Casals, 2015, p. 385). Estos criterios parten de enfoques o modelos didácticos y son expresados en indicadores de buenas prácticas en educación musical (Carrillo, Casals, Ferrer, Valls y Vilar, 2014). Actualmente, los fundamentos de los enfoques o modelos didácticos se encuentran en la tradición de la enseñanza activa de la música divulgados desde inicios del siglo XX (Carrillo et al., 2014). Estos modelos didácticos son conocidos también como metodologías o métodos en educación musical, los cuales se identifican con el nombre de sus autores, entre los métodos de repercusión mundial se encuentran: Jaques-Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Willems, Kodály, Suzuki, Schafer y Paynter (Frega, 1994), entre otros.

La música como manifestación cultural, históricamente ha ido desarrollándose a la par de distintas expresiones artísticas y paradigmas de pensamiento, de ahí las transformaciones que se han dado en las concepciones pedagógico-musicales tenidas a bien como fundamento para la educación de los músicos (Montesinos, 2009, p. 23). Aludiendo a las tendencias pedagógicas desarrolladas a inicios del siglo XX y que encuentran relación con etapas de la historia musical en occidente, surge lo que se conoce como la *Escuela Nueva*, un desarrollo de ideas que comprende las metodologías activas de notables pedagogos como Johann Pestalozzi, Friedrich Fröbel, John Dewey, Jean Itard, María Montessori y Ovide Decroly (Montesinos, 2009, p. 45). Las premisas educativas de la Escuela Nueva, *libertad, actividad y creatividad*, poco a poco fueron desenvolviéndose por medio de la educación artística, para contribuir después en la educación musical (p. 45). Así, los pedagogos musicales produjeron nuevas pautas o procedimientos para la enseñanza de la música conocidos como *modelos activos* (Jorquera, 2004). Todos los modelos activos fueron diseñados partiendo de la experiencia, mediante la práctica, para alcanzar posteriormente a la teoría, otorgando una función privilegiada a la expresión y a la creatividad (Montesinos, 2009, p. 47). A continuación se hace referencia a autores que por su estudio y difusión figuran entre los más destacados.

Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) fue un compositor y pedagogo suizo, autor de un método cuyo propósito es ampliar el significado y el conocimiento de la música con la intervención del cuerpo en el ritmo musical (Montesinos, 2009, p. 48). El movimiento o gimnasia rítmica y el solfeo cantado son las acciones que Jaques-Dalcroze incentivó durante toda su investigación metodológica (Frega, 1994, p. 85). Este par de actividades se desarrolla corporalmente, entonándose y graficándose en relación directa con el sentido auditivo. De esta manera, la totalidad de los componentes del lenguaje musical es oído

tanto en las cualidades acústicas del sonido, como en estructuras de carácter musical (p. 85).

Carl Orff (1895-1982), compositor y pedagogo alemán, desarrolló el método *Orff Schulwerk* (Montesinos, 2009, p. 48). Creó lo que se conoce como instrumentos Orff, que consiste en un grupo de instrumentos de percusión que tienen su origen en distintas culturas (p. 48). De esta manera, los niños cantan, hacen percusión corporal, se mueven expresivamente y ejecutan castañuelas, panderetas, cascabeles, maracas, palos de bambú, xilófonos, láminas de metal, claves, crótalos, cajas chinas, tam-tam, panderos, platillos, gong, timbales, triángulos, copas, etc. (Frega, 1994, p. 108 y Montesinos, 2009, p. 48).

Maurice Martenot (1898-1980) fue un pianista, violinista, chelista y compositor francés (Frega, 1994, p. 116). Su método es una realización ordenada de la audición, entonación, lectura y creación empleando el lenguaje occidental, considerado de este modo como un solfeo dinamizado (p. 131). Martenot sugería la utilización de movimientos corporales *cortos y precisos*, particularmente al momento de marcar el pulso, por ejemplo: con el dedo de una mano, batir con suavidad sobre la palma de la otra durante la ejecución de pautas rítmicas habladas o entonadas con sílabas como *la*, individualmente o una persona seguida de otra, o como preguntas y respuestas (p. 132). La medida en la marcación del pulso se dirige a fomentar la audición interna de su continuidad rítmica y métrica, sin dividir la unidad rítmica o melódica entonada (p. 132).

Justine Ward (1879-1975), educadora musical norteamericana, expuso un método que considera a la voz, con la ayuda de ademanes funcionales, como la parte expresiva a cultivar metódicamente (Frega, 1994, p. 150). Ward distinguió la importancia del estudio de las relaciones entre los intervalos con función en el ámbito de la modalidad o de la tonalidad (p. 145). El discernimiento auditivo de las cualidades características del sonido:

altura, intensidad, timbre y duración, es ejercitado constantemente desde ejercicios vocales y auditivos (p. 146). En relación con el ritmo, este está ligado a una experiencia corporal (p. 146).

Edgar Willems (1890-1978) fue un pedagogo musical belga. Entre sus ideas principales se encuentran: la estructura de la escala como una totalidad de intervalos procedentes de un sonido generador y no como una secuencia de tonos y semitonos; la primacía de la melodía y no del ritmo en la educación musical por ser la música principalmente, el arte del canto y no del movimiento; reprimir la superfluidad de intelectualismo que dificulta la vía al arte y a la educación humana; desestimar los procedimientos extramusicales como fundamento de la enseñanza de la música; y la posible convergencia entre la educación musical y la musicoterapia (Willems, 2013, p. 22).

Zoltán Kodály (1882-1967), compositor y pedagogo musical húngaro, realizó un sistema de enseñanza musical fundado en el canto, considerando a la voz como el instrumento más adecuado para la educación musical (Montesinos, 2009, p. 48). Para Kodály, el canto de melodías a dos voces representa la mejor manera de obtener la disposición para la música que puede comenzar en la edad temprana (pp. 48-49). Se utiliza el solfeo relativo hasta que los niños se habitúan a la escritura musical tradicional (p. 49). También se emplea el método de John Curwen (1816-1880), de las iniciales de las sílabas a fin de eludir la lectura en el pentagrama, lo mismo que un sistema de señas realizadas con las manos para mostrar la altura de los sonidos, dicho sistema también es conocido con el nombre de *fonomimia* (p. 49). Se incorporan ciertos componentes de Jaques-Dalcroze uniéndolos continuamente al canto, como el percutir palmas para marcar el ritmo a lo largo de los primeros ciclos de enseñanza (p. 49). En su método, Kodály incluye un gran número de cantos tradicionales

húngaros (p. 49). El sistema puede llevarse a cabo a partir de preescolar hasta la formación superior de conservatorio (p. 49).

Shin'ichi Suzuki (1898-1998) fue un violinista y pedagogo musical japonés, autor de un método cuyo interés primordial es la interpretación del violín, extendiéndose a la familia de las cuerdas frotadas así como al piano y a la guitarra (Frega, 1994, p. 227). La actividad del cuerpo dependiendo de la adaptabilidad para la ejecución es estimulado también por Suzuki (p. 228). Las prácticas innovadoras de Jaques-Dalcroze y Carl Orff inspiraron a Suzuki el propósito de contrarrestar la típica rigidez inicial en la ejecución del violín, a través de entrenamientos corporales de relajación y flexibilidad (p. 228). La *educación del talento*, término con el que también se le conoce a esta metodología,

propone una formación integral en la que el objetivo principal es desarrollar personas íntegras, buenos seres humanos, a través de la música iniciando desde edad temprana y bajo la concepción de que cualquier niño puede desarrollar cualquier habilidad o talento si se le ofrecen los medios adecuados para lograrlo (Torre, 2010, p. 9).

Raymond Schafer (1933), compositor y pedagogo canadiense, es conocido por su proyecto que estriba en la indagación sonora con niños y jóvenes en los salones de clases (Montesinos, 2009, p. 50). En ese proyecto propone una revisión a las nociones habituales que se tiene sobre la música, fomenta una mayor sensibilización acerca del ambiente acústico y la audición piezas de compositores actuales, además plantea examinar los sonidos libremente con la colaboración dinámica e inquisitiva de los alumnos (p. 50).

John Paynter (1931-2010) fue un compositor inglés que propuso la introducción en la totalidad de los modos de producir música, privilegiando ante todo el enlace escuchar-explorar-crear (Frega, 1994, p. 270). El conjunto de los ejercicios, que incorporan el juicio

crítico y la apreciación, son tratados en las distintas orientaciones de su plan educativo-musical (p. 270).

Además de las particularidades que cada metodología en educación musical plantea, autores como Carrillo et al. (2014), señalan que hay aspectos de la música que el docente comunica cuando funge como modelo para sus alumnos: cómo canta, cómo toca un instrumento, cómo su musicalidad⁵ trasciende en sus interpretaciones o creaciones, cómo su cuerpo o cara reflejan su relación con la música. Estas acciones se consideran decisivas en el proceso de aprendizaje y condicionan los resultados acerca de cómo cantan los alumnos, cómo cogen un instrumento y exploran sus posibilidades sonoras, cómo se disponen hacia la escucha y definitivamente, cómo se expresan a través de la música.

⁵ La musicalidad entendida como aquello que se hace con el uso apropiado de criterios a considerar, entre los que pueden nombrarse: la respiración, la dinámica, el tempo, la tensión y la relajación, entre otros (Prieto, 2001, p. 334).

3. MÉTODO

3. 1 Tipo de estudio

El estudio presenta una complementariedad metodológica de los enfoques cuantitativo y cualitativo. La dimensión cuantitativa responde a las sugerencias encontradas en estudios que señalan que a diferencia de las técnicas utilizadas para la observación y evaluación de las prácticas de la música, que contemplan perspectivas de índole subjetiva, la utilización de instrumentos de referencia y predeterminados aporta un aumento en la autenticidad y viabilidad de las valoraciones resultantes (McPherson y Thompson, 1998). Ejemplos de lo anterior son los aportes de Alan Gumm (1993) y Jérôme Schumacher (2009). Gumm produjo un instrumento para evaluar la práctica de enseñanza de maestros de música coral. El instrumento se formó partiendo de la observación y estudio de las conductas en el aula de 134 docentes participantes. Como producto de esa investigación se encontraron diez aspectos, ocho de los cuales se validaron por medio de un análisis factorial confirmatorio. Por su parte, Schumacher elaboró una parrilla de análisis aplicable a las prácticas de maestros de instrumento. La construcción de la parrilla tuvo como base las ideas de *estilo didáctico* y *variabilidad didáctica*, dos conceptos que según Schumacher, posibilitan el

estudio de las diversas situaciones que se presentan durante la interacción *enseñanza-aprendizaje*, accediendo a esto por medio de la observación *in situ* de las prácticas docentes. Así, el instrumento consiste en diversos apartados que se relacionan con los conceptos antes mencionados.

En la presente investigación, el instrumento⁶ de observación empleado, comprende un formato dividido en dos partes. La primera parte consta de elementos relacionados con el contexto de la observación (datos de identificación) y características del docente de música, entre estos se encuentran: *fecha, datos del plantel, datos del docente de música*, información relacionada con el *aula* y su *equipamiento*, entre otros. La segunda parte incluye una matriz de observación dividida en diferentes bloques que contienen a su vez, indicadores o ítems observables durante una sesión o clase de música. Los distintos bloques que componen la matriz de observación parten de los enfoques didácticos que encuentra su sustento en los métodos activos de la educación musical del siglo XX. La mayoría de los indicadores pueden ser contestados de manera dicotómica, en cambio, otros deben ser contestados con una escala de estimación de cuatro puntos que corresponden a distintos grados de apreciación⁷. Además, en algunos casos se solicitan especificaciones y existe la posibilidad de añadir comentarios adicionales que permitan comprender mejor lo observado. Si alguno de los ítems no se presentaba durante la observación, la indicación fue preguntar después de la sesión acerca de ello al docente de música, con la finalidad de complementar la información. Es importante destacar que el instrumento que sirvió de

⁶ El instrumento se encuentra en el Apéndice A del presente documento.

⁷ La guía para las respuestas de los ítems incluidos se encuentra descrita en el propio instrumento.

referente⁸, corresponde al presentado por Carmen Carrillo y Albert Casals (2015) en su artículo *Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación*. Además, debido a que el instrumento de estos autores fue diseñado para identificar buenas prácticas en educación musical en centros de primaria catalanes, el formato que se presenta en el Apéndice A de este documento, está conformado por una versión traducida por quien escribe -del catalán al español- y adaptada de igual forma, al contexto del nivel preescolar público del municipio de Monterrey, Nuevo León. A través de la aplicación de este instrumento de observación fue posible recoger la información necesaria para la consecución del objetivo principal de analizar las prácticas de enseñanza, así como del objetivo secundario de describir el contexto institucional en que los docentes desarrollan su trabajo.

Por su parte, el enfoque cualitativo encuentra su lugar en el estudio, debido a que se pretende comprender el trabajo de los docentes desde la realidad que experimentan (Álvarez-Gayou, 2010, p. 25). De acuerdo con Pamela Maykut y Richard Morehouse (1999), una de las características de la investigación cualitativa consiste en examinar las palabras y las acciones humanas con un método narrativo o descriptivo (p. 5). Para Jurjo Torres⁹, este tipo de análisis no sólo se limita en descubrir los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de las personas envueltas en una investigación, sino que también se examinan sus visiones del mundo o perspectivas generales, incluyendo aquí tanto las creencias formales y conscientes, como también las actitudes, hábitos y sentimientos menos conscientes e incluso presupuestos, comportamientos y compromisos

⁸ Dicho instrumento se encuentra disponible en el sitio web:

<http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/sites/grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/files/IRDO.pdf>

⁹ Autor del prólogo a la edición española de *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Goetz y LeCompte, 1988).

inconscientes (Goetz y LeCompte, 1988, p. 15). De igual forma, para Jurjo Torres, el propósito de una investigación en el terreno de la educación se encamina en dos direcciones convergentes (p. 15):

1. El análisis de la realidad escolar, una mejor comprensión y una intervención en ella más reflexiva y eficaz.

2. La formación y perfeccionamiento del profesorado.

Según Jurjo Torres, la etnografía educativa en la medida que proporciona reconstrucciones de los contextos culturales, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos, facilita el “ponerse en el pellejo del otro” (Goetz y LeCompte, 1988, p. 15). El investigador debe, consecuentemente, ponerse en una situación y en una disposición que le permitan observar las conductas dentro del contexto de sus escenarios y tratar por todos los medios posibles, de obtener las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos observados (p. 15). En este sentido, se desarrollaron entrevistas¹⁰ en profundidad con los docentes de música seleccionados dentro de la institución educativa. Las entrevistas se abordaron a manera de diálogo entre el docente de música y el investigador, evitando incurrir en el interrogatorio, con la intención de que el docente de música pudiera narrar momentos de su experiencia profesional a partir de temas propuestos. La metodología que se utilizó tiene su referente en trabajos relacionados con la indagación de las trayectorias profesionales de docentes, a través de sus narrativas biográficas (Delgado et al., 2006 y Ojeda, 2008). Mediante esta comunicación con los docentes, se atacaron los objetivos secundarios de conocer cómo adquirieron su condición de docentes de música y de identificar cómo comprenden su labor educativa.

¹⁰ Las cuestiones tratadas se encuentran en la *Guía para entrevista* en el Apéndice B del presente documento.

3. 2 Diseño del estudio

El estudio se ubica dentro de los llamados diseños *no experimentales*, que implican observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlo (Albert, 2007, p. 91).

Siguiendo la clasificación hecha por María José Albert (2007, p. 92), el tipo de diseño no experimental fue *transeccional descriptivo*, cuyo propósito consiste en indagar la incidencia en que se manifiesta una variable o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de un contexto, un fenómeno o una situación.

3. 3 Población y muestra

La educación preescolar en el municipio de Monterrey, Nuevo León se imparte en planteles oficiales e incorporados, atendiendo a una población total de 203,159¹¹ alumnos. En lo que respecta a los planteles oficiales, divididos en los dos subsistemas referidos anteriormente, se atiende a 157,396 alumnos, de los cuales 48,409 corresponden al subsistema estatal, mientras que 108,987 al subsistema transferido. Cada plantel, tanto oficial como incorporado, forma parte de una zona escolar. El número de planteles escolares de cada zona varía. Las zonas escolares a su vez se identifican con un sector y una región. Debido a que la accesibilidad con que contó el investigador correspondía a los docentes de música que laboran en el subsistema transferido oficial del municipio de Monterrey, la población a estudiar comprendió a dichos docentes de música tratándose así,

¹¹ De acuerdo con datos estadísticos de la Dirección General de Planeación y Coordinación Educativa del Estado de Nuevo León.

de una muestra por conveniencia. De acuerdo con la información recabada, durante el ciclo escolar 2018-2019¹², el número total de docentes de música laborando en el subsistema transferido oficial del municipio de Monterrey fue de 21. El acceso a la muestra de la investigación correspondió a los docentes de música que se encontraban laborando específicamente en las zonas escolares 1 y 20 pertenecientes a la región 1, y las zonas escolares 2 y 33 pertenecientes a la región 12. En ambas regiones (1 y 12) se atiende a un total de 8,993 alumnos, de los cuales 5,599 pertenecen al subsistema estatal, en tanto que 3,394 pertenecen al subsistema transferido. En las **Tablas 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4**, se presenta la información proporcionada por cada una de las zonas escolares citadas, en relación con los docentes de música de dichas zonas.

El número de docentes de música varía dependiendo de la zona escolar, así, el número total de docentes de música pertenecientes a las zonas escolares 1, 2, 20 y 33 de acuerdo con la información proporcionada, fue de doce, de los cuales se descarta uno de los docentes por tratarse del propio investigador. Finalmente, en el presente estudio fue posible contar con la participación de seis docentes de música que de acuerdo con la codificación¹³ empleada, corresponde a los docentes M1, M2, M3, M5, H4 y H7.

¹² El calendario correspondiente al ciclo escolar 2018-2019 puede ser consultado en el sitio web: <https://www.gob.mx/sep/articulos/consulta-el-calendario-escolar-para-el-ciclo-escolar-2018-2019>

¹³ Los códigos empleados para los docentes de música hombres son: H1, H2, H3, H4, H5, H6 y H7. Y para las docentes de música mujeres: M1, M2, M3, M4 y M5. En algunos casos la codificación se repite ya que la o el mismo docente de música imparte clases en otro plantel.

Tabla 3. 1 Zona escolar 1

Zona 1, Región 1, Sector 4		
Jardines de niños: 9 (1 incorporado y 8 oficiales)		
6 planteles oficiales con docentes de música		
Nombre del plantel	Código de registro ¹⁴	Docente de música
Juan Escutia	19DJN0086A	H1
Ricardo Flores Magón	19DJN0035U	H2
Estefanía Castañeda	19DJN0125M	M1
Josefa Ortiz De Domínguez	19DJN0133V	M1
Carolina Agazzi	19DJN0324L	H3
Humberto Lobo Villarreal	19DJN0499A	M2

Tabla 3. 2 Zona escolar 2

Zona 2, Región 12, Sector 2		
Jardines de niños: 13 (5 incorporados y 8 oficiales)		
5 planteles oficiales con docentes de música		
Nombre del plantel	Código de registro	Docente de música
Sertoma Las Brisas	19DJN0066N	H1
Irene Valdez De Areu	19DJN0053Y	M1
Josefina Ramos	19DJN0319Z	H4
Sertoma Pío X	19DJN0064P	H4
Club de Leones	19DJN0141D	M3

¹⁴ El código de registro oficial es denominado asimismo como la *clave del centro de trabajo*.

Tabla 3. 3 Zona escolar 20

Zona 20, Región 1, Sector 4 Jardines de niños: 8 oficiales 8 planteles oficiales con docentes de música		
Nombre del plantel	Código de registro	Docente de música
Jesús Galindo Y Villa	19DJN0536O	H1
Juan De La Barrera	19DJN0037S	M2
Luis Pasteur	19DJN0224M	M2
Luis G. Urbina	19DJN0142C	M1
José Suárez Olvera	19DJN0278Q	H5
Ángel María Garibay Kintana	19DJN0641Z	H5
Eliza Núñez González	19DJN0500Z	H6
Eliza Núñez González	19DJN2061F	M2

Tabla 3. 4 Zona escolar 33

Zona 33, Región 12, Sector 2 Jardines de niños: 12 (3 incorporados y 9 oficiales) 7 planteles oficiales con docentes de música		
Nombre del plantel	Código de registro	Docente de música
La Salle	19DJN0378P	H1
José Guadalupe Posada	19DJN0412F	H1
Amadeo Mozart	19DJN0386Y	H7
Galileo Galilei	19DJN0414D	M4
Fernando Montes De Oca	19DJN0007Y	M4
Jesús Saavedra	19DJN0415C	M5
Salvador Díaz Mirón	19DJN0036T	M5

3. 4 Técnicas e instrumentos

El camino que se siguió para la realización del estudio consistió como primera instancia, en acudir a alguno de los planteles en donde labora el docente de música, para poner a consideración de la directora del Jardín de niños, los pormenores de la investigación y

contar con su autorización para su realización. Una vez que se contó con la disposición del directivo, se hizo lo propio con el docente de música para que de igual forma que con el directivo, hacer de su conocimiento los detalles del estudio, garantizando guardar la estricta confidencialidad de los datos recabados, así como respetar las decisiones y requerimientos que cada docente de música estableciera. Las observaciones se efectuaron en vivo, durante la clase que el propio docente de música desarrolló. Todos los docentes permitieron filmar extractos de la observación para dar una segunda lectura. La ubicación aproximada durante la observación fue de no participante¹⁵ (externo). La función ante los alumnos y el docente de música fue abierta, es decir, sabían que estaban siendo observados. En relación con la entrevista, ésta se realizó posterior a la observación de la clase, con una duración de media hora. Con excepción de uno de los docentes, el resto aprobó que la entrevista fuera grabada para un posterior y mejor procesamiento de la información recabada.

Con la finalidad de validar el instrumento se consideró ponerlo a disposición de personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica¹⁶, específicamente una docente que labora directamente con educadoras y un docente cuyo trabajo está enfocado hacia docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido y estatal del Estado. Las sugerencias hechas por la docente fueron enfocadas hacia la información que se recaba en el apartado del contexto de observación. Por otro lado, las recomendaciones hechas por el docente estuvieron vinculadas tanto al apartado del contexto de observación como hacia los elementos relacionados con la enseñanza de la música. Así, se agregaron los siguientes

¹⁵ Con una ligera excepción cuando uno de los docentes de música con apoyo de su guitarra, invitó al investigador (observador) a tocar la flauta de pico.

¹⁶ De acuerdo con lo descrito en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en su artículo 7 fracción XIV, se denomina así “al docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación” (DOF, 2019d).

ítems: *Objetivo de la clase, 12. 4 El docente de música utiliza algún instrumento para medir el desempeño de los alumnos, 12. 5 El docente de música proporciona sugerencias para mejorar las competencias que manifiestan los alumnos.*

Además de contar con las consideraciones de los dos docentes con funciones de asesoría técnico pedagógica, se procedió a la realización de observaciones y entrevistas a dos docentes de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido, -quienes no forman parte de la muestra- como parte del estudio piloto.

3. 5 Estudio piloto

Las visitas realizadas a los planteles de los dos docentes de música participantes del estudio piloto fueron realizadas los días 11 y 13 de septiembre del ciclo escolar 2018-2019. Las observaciones tuvieron la finalidad de familiarizarse con el instrumento, descartar ítems que definitivamente no fueran observables durante las clases que los docentes de música desarrollaran e identificar qué ítems requerirían comentarios que podrían ser obtenidos durante la etapa de la entrevista.

Por su parte las entrevistas se llevaron a cabo dentro del plantel. Éstas permitieron advertir si las cuestiones de la guía para entrevista eran comprensibles para el entrevistado. De igual forma, se estimó el tiempo necesario que se le solicitaría a cada docente de música participante del estudio para la realización de la entrevista, así, -tal como se ha señalado anteriormente- fue como se estableció la duración de media hora.

4. RESULTADOS

Como ha sido señalado anteriormente el número total de docentes de música participantes en el estudio fue de seis, quienes de acuerdo con la codificación empleada en las **Tablas 3. 1, 3. 2, 3. 3 y 3. 4**, corresponde a los docentes M1, M2, M3, M5, H4 Y H7.

La información recabada por el instrumento de observación fue concentrada en tres tablas que permitieron comparar las respuestas y examinar su frecuencia de aparición. La primera tabla fue utilizada para contener los datos del contexto de observación: *fecha, datos del plantel, datos del docente de música, aula, equipamiento, tecnologías de la información y la comunicación, decoración del aula, otros materiales musicales y grupo-clase de III grado*. En la **Tabla 4. 1** se presenta la información relacionada con el objetivo secundario de describir el contexto institucional en que los docentes desarrollan su trabajo.

Tabla 4. 1 Contexto de observación

Docente de música. Codificación	Fecha
M2	20 de septiembre de 2018
H4	26 de septiembre de 2018
M1	6 de noviembre de 2018
M5	14 de noviembre de 2018
H7	13 de febrero de 2019
M3	2 de abril de 2019
<i>(continúa)</i>	

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del plantel	
	Nombre	Clave de Centro de trabajo
M2	Luis Pasteur	19DJN0224M
H4	Josefina Ramos Del Río	19DJN0319Z
M1	Josefa Ortiz De Domínguez	19DJN0133V
M5	Jesús Saavedra Sánchez	19DJN0415C
H7	Amadeo Mozart	19DJN0386Y
M3	Club de Leones Monterrey Lomas	19DJN0141D
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del plantel		
	Número de grupos de III grado	Número total de alumnos de III grado	¿El docente de música lleva un listado de los alumnos?
M2	2	53	Sí
H4	1	29	No
M1	2	31	No
M5	2	66	Sí
H7	2	54	No
M3	3	75	No
<i>(continúa)</i>			

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del docente de música		
	Edad	Antigüedad como docente de música	Máximo grado de estudios
M2	39	15 años	Licenciatura
H4	49	25 años	Licenciatura
M1	42	19 años	Licenciatura
M5	34	10 años	Maestría
H7	44	10 años	Licenciatura
M3	37	4 años	Licenciatura
<i>(continúa)</i>			

De la información recabada con respecto al máximo grado de estudios se puede destacar que los seis docentes de música cuentan con licenciatura y maestría, grados superiores a los requeridos por el sistema educativo, el cual solicita como mínimo estudios de Técnico de Nivel Medio Superior (SENL, 2017, p. 23).

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del docente de música	
	Especificar el grado	Escuela, universidad... donde cursó los estudios
M2	Lic. en Educación Secundaria especialidad Formación Cívica y Ética	Escuela Normal Superior Moisés Sáenz Garza
H4	Lic. en Música e Instrumentista	Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
M1	Lic. en Música y Educación Musical	Facultad de Música de la UANL
M5	Maestría en Educación	Facultad de Música de la UANL
H7	Lic. en Música e Instrumentista	Facultad de Música de la UANL
M3	Lic. en Música e Instrumentista	Facultad de Música de la UANL
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del docente de música		
	¿Estudia actualmente?	Especificar los estudios que actualmente cursa	Escuela, universidad... donde cursa los estudios
M2	No	NA ¹⁷	NA
H4	No	NA	NA
M1	No	NA	NA
M5	No	NA	NA
H7	Sí	Clases particulares de acordeón	Academia Music Factory
M3	No	NA	NA

(continúa)

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del docente de música	
	Especificar si cuenta con estudios no relacionados con la pedagogía, la educación, el arte o la música	
M2	Escuela Preparatoria Técnica Médica de la UANL	
H4	Inglés	
M1	NA	
M5	NA	
H7	NA	
M3	NA	

(continúa)

¹⁷ NA=No aplica

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Datos del docente de música	
	Experiencia musical no docente	Valorar del 1 al 4 la integración con el equipo docente y directivo del plantel
M2	Integrante de coro y ensambles de guitarra	4 (total)
H4	Integrante y coordinador de coro y ensambles de guitarra	4 (total)
M1	Organista en servicios religiosos	3 (suficiente)
M5	Integrante de coro y ensamble	4 (total)
H7	Integrante de orquesta de cámara y cuarteto de cuerdas, director de orquestas de cámara y orquestas infantiles	4 (total)
M3	Pianista en ensamble de pianos	3 (suficiente) (<i>continúa</i>)

En relación con la experiencia musical no docente, los seis docentes de música refirieron contar con prácticas profesionales vinculadas con la interpretación musical. Lo anterior representa una actividad importante que comparten con sus alumnos, ya que de esta manera es posible fomentar aspiraciones musicales diversas y diferentes a los propósitos que regularmente se siguen dentro de las clases de música del plantel.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Aula
	¿Cuenta con aula destinada para la clase de música?
M2	Sí
H4	No
M1	Sí
M5	No
H7	Sí
M3	No (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Aula	
	Distribución	
	¿El mobiliario es funcional, fácilmente movable?	¿Cuenta con espacio para el movimiento corporal?
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí, aunque limitado
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí, aunque limitado
		(<i>continúa</i>)

Acerca del espacio en donde los docentes de música desarrollan su clase, sólo en la mitad de los casos se cuenta con un aula exclusiva para las actividades musicales. En los casos en que los docentes requieren desplazarse a cada salón donde los alumnos toman regularmente sus clases, se pudo detectar inversión de tiempo y dificultades por parte del docente de música para transportar sus materiales. En todos los casos el mobiliario era fácilmente movable lo cual permitía el movimiento corporal, aunque como se pudo detectar en dos de los casos, el espacio era algo limitado.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Equipamiento	
	¿Cuenta con equipo de sonido para reproducir discos, mp3 u otros formatos?	¿Cuáles?
M2	Sí	Bocina con reproductor para memoria USB y Bluetooth
H4	Sí	Bocina con reproductor para memoria USB y Bluetooth
M1	Sí	Reproductor para memoria USB, discos compactos y casetes
M5	Sí	Bocina con reproductor para memoria USB, Bluetooth, tarjeta SD y entrada para auxiliar
H7	Sí	Computadora portátil con bocinas
M3	Sí	Reproductor para memoria USB y discos compactos (<i>continúa</i>)

En lo tocante al equipamiento, todos los docentes de música cuentan con equipo de sonido para la reproducción de música grabada en varios formatos.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Equipamiento	
	¿Cuenta con instrumento armónico? ¿Cuál?	
M2	Sí. Guitarra	
H4	Sí. Guitarra	
M1	Sí. Teclado electrónico	
M5	Sí. Teclado electrónico	
H7	Sí. Guitarra	
M3	Sí. Melódica (<i>continúa</i>)	

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Equipamiento		
	¿Cuenta con instrumentos de percusión de sonido indeterminado? ¿Cuáles?	¿Cuenta con instrumentos de percusión de sonido determinado? ¿Cuáles?	¿La calidad de los instrumentos de percusión es alta, media o baja?
M2	Sí. Claves, panderos, cascabeles, triángulos, platillos de dedo y tambores	No	Alta
H4	Sí. Claves, panderos y cascabeles	No	Media
M1	Sí. Claves, panderos, maracas, platillos y tambores	No	Media
M5	Sí. Claves, panderos, triángulos, platillos de dedo, platillos, tambores y güiros	Sí. Xilófonos, campanas de mano, boomwackers	Media
H7	Sí. Claves, panderos, maracas y güiros	Sí. Xilófonos	Media
M3	Sí. Claves, panderos, cascabeles, maracas y campanas pequeñas	No	Baja
			(<i>continúa</i>)

En general los planteles cuentan con instrumentos de percusión, predominando más aquellos con sonido indeterminado. La calidad de estos instrumentos varía, siendo lo más común encontrar instrumentos de calidad media.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Equipamiento		
	¿Cuenta con materiales para uso de los alumnos? ¿Cuáles?	¿Cuenta con pizarrón?	¿Cuenta con pizarrón pautado?
M2	Sí. Telas, elásticos, listones, lápices, crayones y hojas	Sí	No
H4	Sí. Lápices, crayones y hojas	Sí	No
M1	Sí. Telas, elásticos, listones, pañuelos y vasos	Sí	No
M5	Sí. Lápices, crayones, hojas y pintura	Sí	No
H7	Sí. Lápices, crayones, hojas, pintura y colchonetas	No	No
M3	No.	Sí	No
			(<i>continúa</i>)

En lo referente a los materiales diversos para el uso de los alumnos, tales como crayones, hojas, pintura, etc., sólo una docente de música refirió no contar con ese tipo de recursos. De igual forma en lo que respecta a disponer de un pizarrón, sólo un docente de música no contaba con ello. Y respecto de contar con un pizarrón pautado, ningún docente de música dispone del mismo.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)		
	¿Se cuenta con computadora para uso del docente de música?	¿Se cuenta con cañón para proyectar?	¿Se cuenta con pizarrón digital?
M2	No	No	No
H4	Sí	Sí	Sí
M1	Sí	No	No
M5	Sí	Sí	No
H7	Sí	Sí	No
M3	No	No	No (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	
	¿Se cuenta con computadoras para uso de los alumnos? ¿Cuántas?	¿La computadora para uso del docente de música cuenta con programas como <i>Sibelius</i> , <i>Audacity</i> , <i>Music Time...</i> ? ¿Cuáles?
M2	No	NA
H4	No	No
M1	No	NA
M5	No	No
H7	No	Sí. <i>Encore</i> , <i>Sibelius</i> , <i>Audacity</i> y <i>Acid</i>
M3	No	NA (<i>continúa</i>)

Referente a las tecnologías de la información y la comunicación, sólo cuatro de los

docentes de música cuentan con computadora, tres de los cuales cuentan con cañón para proyectar y sólo uno con pizarrón digital. En lo que concierne a contar con computadoras para uso de los alumnos, ningún plantel presentó dicha característica. Y sólo un docente de música mencionó contar con programas como *Encore*, *Sibelius*, *Audacity* y *Acid*, en la computadora con la que cuenta.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Decoración del aula	
	¿Las paredes tienen imágenes relacionadas con la música? ¿De qué temas?	¿Las paredes tienen imágenes diversas? ¿De qué temas?
M2	Sí. Figuras (cuartos y octavos) y pentagrama con notas diversas	Sí. Personajes de Disney
H4	No	Sí. Los números y efemérides
M1	Sí. Músicos, instrumentos musicales y figuras	No
M5	No	Sí. Alfabeto con imágenes en cada letra, figuras geométricas, reglas del salón y trabajos elaborados por los alumnos
H7	Sí. Figuras, teclado de piano y Johann Strauss	Sí. Mickey Mouse en escenas de la película <i>Fantasia</i>
M3	No	Sí. Flores en macetas, abejas, mariposas e imágenes diversas relacionadas con la primavera (<i>continúa</i>)

En los tres casos en que los docentes de música contaron con un aula destinada para la clase, estas tenían imágenes relacionadas con la música, entre las que predominaron las figuras como los octavos, los cuartos, así como instrumentos musicales. Y en cinco de los seis casos las paredes además presentaban imágenes diversas, relacionadas con los números, las letras y las efemérides del mes.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Otros materiales musicales		
	¿El docente de música cuenta con partituras?	¿El docente de música cuenta con libros de canciones proporcionados por el plantel? ¿Cuáles?	¿El docente de música cuenta con libros de texto proporcionados por el plantel? ¿Cuáles?
M2	Sí	No	No
H4	Sí	No	Sí. <i>Juguemos con la música</i> , proporcionado por la CEEM
M1	Sí	No	NA
M5	Sí	No	NA
H7	Sí	No	NA
M3	Sí	No	NA
(<i>continúa</i>)			

Los seis docentes de música cuentan con partituras, no así con libros de canciones proporcionados por el plantel y sólo un docente de música refirió contar con el libro de texto *Juguemos con la música*, proporcionado por la Coordinación Estatal de Educación Musical.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Grupo-clase de III grado
	Número de alumnos
M2	24
H4	24
M1	13
M5	15
H7	22
M3	23
(<i>continúa</i>)	

En cuanto al número de alumnos presentes en las clases observadas, la asistencia fue diversa, siendo el mínimo de 13 en un caso, mientras que en otros dos casos el máximo fue

de 24. En cuanto al género, en cuatro ocasiones fueron las niñas las que predominaron.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Grupo-clase de III grado	
	Distribución por género	
	Número de niños	Número de niñas
M2	11	13
H4	7	17
M1	8	5
M5	10	5
H7	8	14
M3	12	11
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Grupo-clase de III grado	
	Nivel socioeconómico	Años o tiempo trabajando –el docente de música- con el grupo
M2	Bajo	2 años 2 meses
H4	Medio	2 años 2 meses
M1	Medio	2 años 3 meses
M5	Bajo	4 meses
H7	Medio	2 años 6 meses
M3	Bajo	1 años 8 meses
<i>(continúa)</i>		

En consideración al nivel socioeconómico tres casos se ubicaron como bajo y los restantes como medio.

En relación con los años o tiempo trabajando con el grupo observado, cuatro de los docentes de música mencionaron haber empezado desde I grado, lo cual representó el tiempo de 2 años y 2, 3 o 6 meses de acuerdo con cada caso. Una docente de música refirió haber comenzado desde II grado, lo cual significó 1 año y 8 meses. Y finalmente una docente de música sólo contaba con cuatro meses trabajando con el grupo debido a su

reciente adscripción al plantel.

Tabla 4. 1 Contexto de observación (*continuación*)

	Grupo-clase de III grado
	Objetivo de la clase
M2	Expresar las sensaciones que le produzca la música
H4	Realizar movimiento corporal y escuchar instrumentos de percusión con afinación indeterminada
M1	Coordinar movimientos corporales y realizar juegos de lateralidad
M5	Que los alumnos logren tocar un compás en cuatro cuartos utilizando figuras de cuarto, octavos y silencio de cuarto
H7	Reconocer los instrumentos musicales por familias
M3	Diferenciar y realizar actividades relacionadas con los conceptos de sonido y silencio

Por lo que concierne a los objetivos de la clase, en dos de los docentes de música la atención se centró en el movimiento corporal relacionado con la escucha tanto de música como de instrumentos. En otro caso el movimiento corporal se utilizó para el desarrollo de la lateralidad. En una sola ocasión se trató la ejecución instrumental con pandero a partir de la lectura de figuras de cuarto, octavos y silencio de cuarto en un compás de cuatro cuartos. Uno de los docentes trabajó la identificación de los instrumentos musicales por familias (cuerdas, alientos y percusiones) a partir de la escucha. Y una de las docentes realizó actividades enfocadas en la percepción y diferenciación del sonido y el silencio.

En lo referente a la segunda tabla, ésta se empleó para incluir la descripción de la estructura de la clase, dividida en *inicio*, *desarrollo* y *cierre*. La **Tabla 4. 2** muestra lo recolectado, cuya información está en relación con el objetivo principal de analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de música.

Tabla 4. 2 Estructura de la clase

Docente de música. Codificación	M2
Inicio	<p>Los alumnos ingresaron al aula formados y realizando movimientos sugeridos por la docente de música. Los alumnos se ubicaron en círculo y la docente interpretó un canto de saludo.</p> <p>La docente de música utilizó material elástico para que los alumnos tomados del mismo hicieran círculos grandes o pequeños. Cantando la melodía de <i>Twinkle, twinkle</i>, la docente sugería movimientos que pudieran realizar con el elástico. De igual forma se entonó un canto sobre una <i>ruedita chiquitita</i> y una <i>ruedota grandotota</i>.</p>
Desarrollo	<p>Los alumnos escucharon dos piezas musicales. En primer lugar, escucharon la <i>Danza del sable</i> del compositor armenio Aram Jachaturián. Los alumnos realizaron movimientos corporales sugeridos por la docente de música.</p> <p>La segunda pieza correspondió a <i>O Fortuna</i> del compositor alemán Carl Orff. Aquí, la docente de música hizo uso de un trozo de tela que cubría su cuerpo y con lo que perseguía a los alumnos mientras estos escuchaban la música. Posteriormente motivó a los alumnos a expresar los sentimientos y pensamientos respecto de lo escuchado.</p>
Cierre	<p>La docente de música junto con los alumnos entonaron cantos que sugerían movimientos corporales y finalmente una canción para despedirse.</p> <p style="text-align: right;">(continúa)</p>

Con respecto a la estructura de la clase fue muy notorio en la generalidad de los docentes de música, el uso del inicio de la clase no sólo como espacio para dar la bienvenida o el saludo, sino como el momento clave para el establecimiento de las condiciones necesarias de un ambiente de trabajo relacionado con actividades musicales. En este sentido los docentes preguntaban a los alumnos qué representaba el encuentro entre ellos, a lo que respondían con acciones como el canto o el movimiento corporal.

Tabla 4. 2 Estructura de la clase (*continuación*)

	H4
Inicio	<p>El docente de música utilizó un pandero con el que marcaba pulsaciones mientras los alumnos lo seguían en fila. Se realizaron movimientos corporales como levantar los brazos y seguir el pulso con palmas. La música grabada utilizada fue <i>Los elefantes</i>. Después los alumnos marcharon jugando a ser soldados, el docente marcó de igual manera el pulso que fue cambiando a una velocidad más rápida.</p> <p>Posteriormente los alumnos se tomaron de las manos para hacer un círculo grande, luego mediano y finalmente pequeño. En esa disposición el docente de música junto con los alumnos entonó la canción <i>El periquito azul</i> moviendo los brazos a manera de alas de pájaros.</p> <p>Luego el docente de música presentó a los alumnos al observador de la clase a quien invitó tocar la flauta de pico más adelante.</p> <p>Finalmente, los alumnos volvieron a desplazarse por el espacio con la canción <i>Caminar, caminar y parar</i>.</p>
Desarrollo	<p>Sentados en el piso, en círculo, el docente de música tocó con su guitarra los tres primeros sonidos de una canción con la intención de que los alumnos recordaran de qué canción se trataba. La canción era <i>Septiembre mes de la patria</i>. Los alumnos la cantaron y después siguieron con el canto <i>Soldadito hacia dónde vas</i>.</p> <p>Posteriormente el docente de música mostró dos instrumentos de percusión: el pandero y el cascabel. Los alumnos escucharon los sonidos de los dos instrumentos. El docente los tocaba de manera rápida, lenta, suave y fuerte. Procedió a describir la forma de tocarlos. Con el cascabel el docente hizo un ejercicio para contar <i>uno, dos, tres</i> mientras se tocaba el instrumento. El ritmo del ejercicio era de octavo-octavo, cuarto. Así, el instrumento se fue compartiendo a cada alumno y cada uno debía reproducir la rítmica indicada por el docente.</p> <p>Finalmente, algunos de los alumnos fueron llamados uno por uno, para pasar al frente de espaldas al docente de música, quien tocaba uno de los dos instrumentos solicitando al alumno que identificara y respondiera de qué instrumento se trataba.</p>
Cierre	<p>El docente de música invitó a los alumnos a moverse de acuerdo con lo sugerido con la canción <i>Hola, hola, hola, ¿cómo estás?</i></p> <p>Después el docente de música invitó al observador a tocar la flauta de pico acompañándolo con la guitarra, se interpretó la pieza <i>La Bikina</i>.</p> <p>Finalmente, el docente de música y los alumnos se despidieron. Los alumnos se fueron en fila jugando a ser un tren.</p> <p style="text-align: right;">(<i>continúa</i>)</p>

Tabla 4. 2 Estructura de la clase (*continuación*)

	M1
Inicio	<p>Los alumnos ingresaron al aula de música mientras se escuchaba música.</p> <p>Después los alumnos caminaron formando un círculo mientras se escuchaba la pieza <i>Reloj sincopado</i> del compositor estadounidense Leroy Anderson. Los alumnos realizaban los movimientos que indicaba la docente de música y que representaban a su vez las distintas partes de la pieza.</p>
Desarrollo	<p>Sentados en el piso y colocados en círculo, la docente de música repartió a cada alumno un vaso de plástico de tamaño mediano. Cada alumno tocaba con el vaso el hombro izquierdo de su compañero. Después continuaban tocando con el vaso el hombro del compañero mientras seguían el pulso de la pieza <i>La danza de las horas</i> del compositor italiano Amilcare Ponchielli. En un último paso de la actividad, los alumnos debían tocar el piso con el vaso y pasarlo al compañero que estuviera a su derecha recitando <i>toco y paso</i>.</p>
Cierre	<p>La docente de música invitó a los alumnos a realizar movimientos libres en el espacio del aula mientras ella tocaba música con el teclado. Después al reproducir la docente sonidos graves, pidió a los alumnos que dieran pasos pesados, con los sonidos agudas estos daban palmadas. Posteriormente la docente de música pidió a los alumnos que la rodearan, ella cantaba y después les pidió a los alumnos que repitieran cada uno de los versos de la canción. Finalmente, los alumnos colocados en fila y tomados de los hombros, salieron a manera de tren mientras la docente de música tocaba el teclado y cantaba.</p> <p style="text-align: right;">(<i>continúa</i>)</p>

En relación con la parte del desarrollo de la clase, en todos los casos las actividades estuvieron vinculadas con los objetivos de clase anteriormente referidos por los docentes de música en el apartado del contexto de observación.

Tabla 4. 2 Estructura de la clase (*continuación*)

	M5
Inicio	<p>La docente de música hizo el espacio necesario para realizar movimientos en el aula, retirando las sillas y las mesas ocupadas por los alumnos. Así, la docente entonó una canción para ejecutar movimientos libremente por el espacio, sugiriendo el gateo, dormir, caminar...</p> <p>Después la docente de música cantó <i>Una ruedita muy chiquitita</i> para que los alumnos se ubicaran en un círculo, a veces pequeño, otras veces grande.</p> <p>Posteriormente dispuestos en círculo, los alumnos se saludaron con la canción <i>Qué gusto de saludarte</i>. Con este mismo canto realizaron movimientos en distintas direcciones: delante, atrás, izquierda y derecha.</p>
Desarrollo	<p>La docente de música solicitó a los alumnos que recordaran la clase pasada. Los alumnos recordaron las figuras de cuarto, octavo y silencio de cuarto.</p> <p>Después la docente de música colocó en un compás imaginario en el suelo diversas figuras de fomi con el siguiente orden: cuarto, silencio de cuarto, cuarto y dos figuras de octavo unidas. Posteriormente cada uno de los alumnos pasó al frente a ejecutar con un pandero el compás, guiados por la docente de música quien indicaba la figura a tocar llevando a su vez el pulso.</p>
Cierre	<p>La docente de música solicitó a los alumnos recostarse y pensar en <i>cosas bonitas</i>. Después la docente ejecutó con la guitarra música suave y tranquila mientras los alumnos permanecían recostados.</p> <p>Finalmente, la docente de música interpretó la canción <i>Adiós adiós, amigos adiós</i> al tiempo que los alumnos se despedían de la docente cantándole la canción también.</p> <p style="text-align: right;">(<i>continúa</i>)</p>

En lo concerniente al cierre de la clase, la generalidad de los docentes de música la utilizó para despedirse con la misma intención que al inicio, realizando actividades como el canto o el movimiento corporal.

Tabla 4. 2 Estructura de la clase (*continuación*)

	H7
Inicio	<p>Los alumnos ingresaron al aula de música y se sentaron en colchonetas previamente colocadas por el docente de música. Los alumnos quedaron frente al docente formando medio rectángulo.</p> <p>Después el docente de música inició cantando y recordando los cantos de saludo aprendidos hasta el momento e introdujo uno nuevo.</p>
Desarrollo	<p>El docente de música recordó el compositor conocido durante el mes, así como los ya vistos durante el ciclo escolar en curso.</p> <p>Posteriormente pidió a los alumnos que escucharan e identificaran diversos instrumentos además de la familia a la que pertenecen: percusión, cuerdas, alientos.</p> <p>Después los alumnos observaron dibujos animados con música del compositor austriaco Johann Strauss, específicamente se trataba del vals <i>El Danubio azul</i>.</p>
Cierre	<p>Los alumnos se despidieron del docente de música con un canto.</p> <p style="text-align: right;"><i>(continúa)</i></p>

Tabla 4. 2 Estructura de la clase (*continuación*)

	M3
Inicio	<p>Los alumnos y la docente de música se ubicaron de pie formando un círculo.</p> <p>Después la docente de música inició música en el reproductor y les preguntó a los alumnos sobre qué clase se daría.</p> <p>Posteriormente todos cantaron <i>Hola, hola, la clase va a empezar</i> mientras realizaban movimientos dirigidos por la docente de música. De igual forma cantaron en inglés <i>Everybody says hello</i>. Finalmente se utilizó una canción para seguir las pulsaciones con manos y pies.</p>
Desarrollo	<p>La docente de música les contó el cuento de los colores. En el desarrollo del cuento se mencionan palabras como <i>silencio</i> y <i>jaleo</i>, de las que la docente dio su significado. La docente utilizó un pañuelo que arrojaba hacia arriba para que los alumnos hicieran un jaleo mientras permanecía en el aire, cuando caía se hacía silencio.</p> <p>Después la docente de música les presentó la canción de los colores.</p> <p>Posteriormente la docente de música repartió instrumentos de percusión con afinación indeterminada: panderos, claves, maracas, campanas pequeñas y cascabeles. Mientras se reproducía música grabada los alumnos tocaban siguiendo pulsaciones, al momento que la música se silenciaba, los alumnos quedaban quietos o <i>congelados</i> de acuerdo con la indicación dada de la docente. Además, utilizaba para indicar lo anterior la palabra <i>freeze</i>.</p> <p>Durante la clase la docente de música presentó a los alumnos un instrumento musical conocido como <i>melódica</i>.</p>
Cierre	<p>La docente de música pidió a los alumnos relajarse, acostándose y mientras se reproducía música en tiempo lento. La docente arrojaba pompas de jabón en tanto que los alumnos observaban. Después la docente dirigió ejercicios de respiración. Posteriormente la docente les pidió a los alumnos sentarse con las piernas cruzadas mientras se abrazaban lateralmente y entonaron una canción en inglés para despedirse.</p>

Con relación a la tercera tabla, ésta contiene los datos recabados en la sección del instrumento *Matriz de observación de la clase*. En la **Tabla 4. 3** se presentan los datos obtenidos divididos en los distintos bloques tal como figuran en el instrumento de observación y con los términos correspondientes indicados en la guía para las respuestas de los ítems descrita en el propio instrumento. Adicionalmente, se incluye la información recogida en los apartados donde era posible solicitar especificaciones y añadir comentarios

adicionales para comprender mejor lo observado. Del mismo modo que en la tabla anterior, lo recolectado en este punto está vinculado con el objetivo principal de analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de música.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase

1. Canción y voz			
Docente de música. Codificación	1. 1 El repertorio es adecuado a la edad y el contexto	1. 2 Se realizan ejercicios previos de entonación	1. 3 Los alumnos tienen una buena posición corporal
M2	Sí	Nunca	Sí
H4	Sí	Nunca	Sí
M1	Sí	Algunas veces	Sí
M5	Sí	Nunca	Sí
H7	Sí	Algunas veces	Sí
M3	Sí	Algunas veces	Sí (continúa)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (continuación)

1. Canción y voz			
	1. 4 La tesitura es adecuada a la edad y a las características del grupo	1. 5 En canciones nuevas, se trabaja la comprensión del texto	1. 6 El docente de música utiliza gestos o mímica claros
M2	Sí	Siempre	Sí
H4	Sí	Siempre	Sí
M1	Sí	A menudo	Sí
M5	Sí	A menudo	Sí
H7	Sí	Siempre	Sí
M3	Sí	Siempre	Sí (continúa)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

1. Canción y voz		
	1. 7 Se cantan canciones de diferentes estilos, géneros...	1. 8 El modelo vocal del docente de música es...
M2	Sí	Adecuado
H4	No	Muy adecuado
M1	Sí	Adecuado
M5	Sí	Muy adecuado
H7	Sí	Adecuado
M3	Sí	Adecuado
<i>(continúa)</i>		

Referente al canto de diferentes estilos o géneros, tres de los docentes de música tienden a utilizar más piezas de la llamada música *clásica*. Dos más se enfocan en el uso de cantos tradicionales para juegos y efemérides de los Jardines de Niños oficiales. Y sólo una docente hace uso de música con letra en inglés.

En relación con el modelo vocal de los docentes de música, todos los docentes poseen afinación adecuada y solo una docente de música expresó que le era necesario contar con un instrumento como el teclado electrónico para afinar.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

2. Práctica instrumental	
	2. 1 El docente de música utiliza un instrumento. Especificar cuál
M2	Sí (guitarra)
H4	Sí (guitarra)
M1	Sí (teclado electrónico)
M5	Sí (teclado electrónico)
H7	Sí (violín)
M3	Sí (melódica)
<i>(continúa)</i>	

En consideración a la utilización de un instrumento musical por parte de los docentes de música, se destaca el trabajo de una docente con el método Jaques-Dalcroze, donde el instrumento es ejecutado para dirigir el movimiento corporal de los alumnos. También, se distingue una docente que utiliza el instrumento para motivar el descubrimiento de su funcionamiento.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

2. Práctica instrumental		
	2. 1 El docente de música utiliza un instrumento	
	2. 1. 1 ... para acompañar interpretaciones	2. 1. 2 ... en otras situaciones
M2	Sí	No
H4	Sí	No
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

2. Práctica instrumental			
	2. 2 La interpretación musical del docente de música es expresiva	2. 3 El alumno utiliza instrumentos u otros materiales	2. 4 Se atiende la técnica instrumental del alumno
M2	Sí	No	NA
H4	Sí	Sí	Siempre
M1	Sí	Sí	Siempre
M5	Sí	Sí	Nunca
H7	Sí	Sí	Siempre
M3	Sí	Sí	A menudo
<i>(continúa)</i>			

Acerca de la interpretación musical expresiva de los docentes de música, la técnica

instrumental de un docente acompañando con su guitarra enriquecía con acordes el canto de los alumnos.

En relación con la práctica instrumental de los alumnos, generalmente se utilizan instrumentos de percusión de sonido indeterminado como panderos, cascabeles, claves, maracas y campanas pequeñas. Casi todos los docentes de música atienden la técnica instrumental del alumno a excepción de una docente, quien prefiere que el alumno explore el instrumento y descubra posibilidades para su ejecución.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

3. Movimiento corporal		
	3. 1 El movimiento corporal se integra en las sesiones	3. 2 El trabajo del movimiento corporal se relaciona con el aprendizaje y la práctica de elementos musicales. Especificar qué elementos: métrica, estructura, melodía...
M2	Sí	Sí (ritmo)
H4	Sí	Sí (pulso y tempo)
M1	Sí	Sí (pulso)
M5	Sí	Sí (tempo)
H7	Sí	Sí (pulso y tempo)
M3	Sí	Sí (estructura)
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

3. Movimiento corporal	
	3. 3 El movimiento corporal por parte de los alumnos es... Especificar si hay buena sincronización de música y movimiento, si el gesto es armonioso, si hay buena coordinación...
M2	Adecuado (los alumnos se anticipaban a los movimientos debido a que ya conocían muy bien la canción)
H4	Muy adecuado (los alumnos presentaron correcta sincronización)
M1	Adecuado
M5	Muy adecuado (los alumnos presentaron correcta sincronización)
H7	Adecuado
M3	Adecuado (sincronización de música y movimientos además de gestos con coordinación adecuada) (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

4. Elementos de la música			
	4. 1 Ritmo	4. 2 Pulso	4. 3 Métrica
M2	NA	Sí (audición con música grabada)	NA
H4	Sí (actividades específicas y ejecución instrumental con instrumentos)	Sí (movimiento corporal con música grabada e instrumentos)	NA
M1	Sí (movimiento corporal y actividades específicas con objetos sonoros y música grabada)	Sí (actividades específicas con objetos sonoros y música grabada)	NA
M5	Sí (actividades específicas con instrumento)	Sí (actividades específicas con instrumento)	Sí (actividades específicas con instrumento)
H7	NA	Sí (canción, movimiento corporal y ejecución instrumental con voz y percusiones corporales)	NA
M3	NA	Sí (movimiento corporal y ejecución instrumental con música grabada)	NA (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

4. Elementos de la música			
	4. 4 Melodía	4. 5 Timbre	4. 6 Dinámica
M2	NA	NA	NA
H4	Sí (canto y audición con voz)	Sí (canción y audición con voz)	Sí (audición y ejecución instrumental con instrumentos)
M1	Sí (audición y movimiento corporal con música grabada)	NA	Sí (canción con voz)
M5	NA	NA	NA
H7	Sí (canción con voz y percusiones corporales)	Sí (canción y movimiento corporal con voz)	Sí (canción y ejecución instrumental con voz e instrumento)
M3	NA	Sí (audición y ejecución instrumental con instrumento)	NA (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

4. Elementos de la música				
	4. 7 Estructura	4. 8 Textura	4. 9 Armonía	4. 10 Otros
M2	NA	NA	NA	NA
H4	NA	NA	NA	NA
M1	Sí (movimiento corporal con música grabada)	NA	NA	Sí (audición con instrumento). Trabaja el contraste de alturas (agudo-grave)
M5	NA	NA	NA	NA
H7	NA	NA	NA	NA
M3	Sí (audición, movimiento corporal y canto con voz, instrumento y música grabada)	NA	NA	NA (<i>continúa</i>)

En cuanto a los elementos de la música que los docentes de música desarrollan durante sus clases, sólo dos de estos no fueron encontrados ni referidos por los docentes, tratándose de la textura y la armonía.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

5. Didáctica		
	5. 1 El docente de música cuida que las actividades tengan musicalidad	5. 2 Se potencia el descubrimiento sonoro
M2	Siempre	No
H4	Siempre	Sí
M1	Siempre	Sí
M5	Siempre	Sí
H7	Siempre	Sí
M3	Algunas veces	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

5. Didáctica			
	5. 3 El trabajo se realiza...		
	5. 3. 1 Mediante actividades de imitación	5. 3. 2 Mediante actividades de reconocimiento	5. 3. 3 Mediante actividades de lectura
M2	Siempre	Sí	Nunca
H4	Algunas veces	Sí	Siempre
M1	Siempre	Sí	Nunca
M5	Algunas veces	Sí	Siempre
H7	A menudo	Sí	Siempre
M3	A menudo	Sí	Algunas veces
<i>(continúa)</i>			

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

5. Didáctica	
	5. 4 Se plantea el trabajo de creación
M2	Nunca
H4	Nunca
M1	Algunas veces
M5	Algunas veces
H7	Nunca
M3	Algunas veces
<i>(continúa)</i>	

Por lo que concierne a plantear el trabajo de creación con los alumnos, la mitad de los docentes manifestaron desarrollarlo algunas veces, en tanto que el resto manifestó nunca trabajarlo, sin embargo, sí predominó el uso de la improvisación como actividad previa para la creación.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

5. Didáctica		
	5. 4 Se plantea el trabajo de creación	
	5. 4. 1 ... como el final del proceso del aprendizaje de los elementos de la música	5. 4. 2 ... como parte del proceso de descubrimiento, comprensión y aprendizaje de los elementos de la música
M2	NA	NA
H4	NA	NA
M1	No	Sí
M5	No	Sí
H7	NA	NA
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

6. Uso de la grafía musical	
	6. 1 La grafía musical se utiliza
M2	Algunas veces
H4	Nunca
M1	Algunas veces
M5	Algunas veces
H7	Algunas veces
M3	Algunas veces
	(<i>continúa</i>)

En lo referente al uso de la grafía musical, sólo un docente de música señaló nunca utilizarla, mientras que el resto de los docentes indicó utilizarla muy poco. Las actividades musicales en el contexto preescolar observado regularmente no incluyen espacios para la lectura de la grafía musical, estas se enfocan más hacia el desarrollo auditivo y corporal de los alumnos. Si se utilizan apoyos visuales, estos no necesariamente están relacionados con la lectura de la grafía musical.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

6. Uso de la grafía musical			
	6. 1 La grafía musical se utiliza		
	6. 1. 1 para codificar	6. 1. 2 para decodificar	6. 1. 3 para seguir, explicar y/o comprender
M2	No	Sí	Sí
H4	NA	NA	NA
M1	Sí	No	Sí
M5	No	Sí	Sí
H7	Sí	Sí	Sí
M3	No	Sí	Sí
			(<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición		
	7. 1 La audición se utiliza con la finalidad de disfrutar la música	7. 2 La audición se utiliza como apoyo de otras actividades, musicales o no
M2	Sí	Sí
H4	Sí	No
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición		
	7. 3 El docente de música hace preguntas sobre lo que escuchan los alumnos	7. 4 El docente de música utiliza apoyos visuales durante la audición...
M2	Sí	No
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición	
	7. 4 El docente de música utiliza apoyos visuales durante la audición...
	7. 4. 1 ... para vivenciar y/o contribuir a la comprensión de los elementos de la música
M2	NA
H4	Sí
M1	Sí
M5	Sí
H7	Sí
M3	Sí
<i>(continúa)</i>	

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición	
	7. 5 El docente de música se apoya de movimientos corporales durante la audición...
M2	Siempre
H4	Siempre
M1	Siempre
M5	Siempre
H7	Algunas veces
M3	Siempre
<i>(continúa)</i>	

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición	
	7. 5 El docente de música se apoya de movimientos corporales durante la audición...
	7. 5. 1 ... para vivenciar y/o contribuir a la comprensión de los elementos de la música
M2	No
H4	Sí
M1	Sí
M5	Sí
H7	Sí
M3	Sí
<i>(continúa)</i>	

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

7. Audición		
	7. 6 Se escuchan músicas de diferentes estilos, géneros, épocas	7. 7 Se contextualiza la audición para motivar la escucha y facilitar su comprensión
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

8. Gestión del grupo-clase	
	8. 1 La relación docente de música-alumno es...
M2	Cordial
H4	Cordial
M1	Cordial
M5	Cordial
H7	Cordial
M3	Cordial
	(<i>continúa</i>)

Con respecto a la relación de los docentes de música y los alumnos, en la generalidad de los docentes esta se manifestó como cordial. Este tipo de relación permitió observar cómo los alumnos se sentían libres al expresarse verbalmente o a través de las actividades musicales que implicaban cantar, ejecutar un instrumento o el movimiento corporal.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

8. Gestión del grupo-clase				
	8. 2 Se observan actitudes ya establecidas en relación con...			
	8. 2. 1 el respeto durante el trabajo colectivo	8. 2. 2 el silencio cuando se escucha música	8. 2. 3 el cuidado del material	8. 2. 4 otros
M2	Sí	Sí	Sí	NA
H4	Sí	Sí	Sí	NA
M1	Sí	Sí	Sí	NA
M5	Sí	Sí	No	NA
H7	Sí	Sí	Sí	NA
M3	Sí	Sí	Sí	NA
				(<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

8. Gestión del grupo-clase		
	8. 3 El docente de música sabe mantener la atención	8. 4 Si surge un conflicto, se resuelve mediante el diálogo y la reflexión
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

En lo tocante a si los docentes de música saben mantener la atención de los alumnos hacia la clase, fue muy notorio cómo las actividades musicales permitían llevar una clase activa, fluida y atractiva para los alumnos.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

8. Gestión del grupo-clase		
	8. 5 El docente de música sabe adaptarse a las situaciones que se producen en el aula	8. 6 El docente de música equilibra la atención al grupo con la atención a la individualidad
M2	Sí	No
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

9. Proceso de enseñanza-aprendizaje		
	9. 1 El docente de música potencia el diálogo entre los alumnos	9. 2 Potencia el descubrimiento, el razonamiento y la construcción de conocimientos
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

9. Proceso de enseñanza-aprendizaje		
	9. 3 Es flexible y sabe incorporar las aportaciones y las sugerencias que hace el alumnado	9. 4 Utiliza estrategias para motivar al alumnado
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Sobre las estrategias utilizadas por los docentes de música para motivar al alumnado, cada docente manifestó conseguirlo. Entre las estrategias se encuentran: dar al alumno un reconocimiento que en el caso de una docente, corresponde a una estrella que consiste en un movimiento corporal realizado para con el alumno; otra docente anticipa a los alumnos el elemento de la música que trabajarán la próxima semana; y una docente que invita a tomar clases particulares de teclado electrónico a los alumnos que le muestran aptitudes sobresalientes en un espacio destinado para ello dentro del plantel.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

10. Diseño de la clase			
	10. 1 Durante la sesión, se escucha, se interpreta y se crea	10. 2 Es equilibrada la dedicación al trabajo de cantar, audición y las actividades relacionadas con los elementos de la música	10. 3 Las actividades están relacionadas entre sí
M2	Algunas veces	No	Sí
H4	A menudo	Sí	Sí
M1	A menudo	Sí	Sí
M5	Siempre	Sí	Sí
H7	Siempre	Sí	Sí
M3	A menudo	Sí	Sí (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

10. Diseño de la clase			
	10. 4 Se observan diferentes formas de organización para el trabajo		
	10. 4. 1 Colectivamente	10. 4. 2 En pequeños grupos	10. 4. 3 Individualmente
M2	Sí	A menudo	No
H4	Sí	Nunca	Sí
M1	Sí	Algunas veces	No
M5	Sí	Siempre	Sí
H7	Sí	Algunas veces	Sí
M3	Sí	A menudo	Sí (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

10. Diseño de la clase		
	10. 5 Se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo	10. 6 Se tiene en cuenta la diversidad del alumnado en las diferentes actividades
M2	Sí	Sí
H4	Sí	Sí
M1	Sí	Sí
M5	Sí	Sí
H7	Sí	Sí
M3	Sí	Sí
<i>(continúa)</i>		

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

11. Uso de las TIC		
	11. 1 El docente de música utiliza las TIC	11. 2 El uso de las TIC está integrado a las actividades habituales de las clases
M2	Sí	Algunas veces
H4	Sí	A menudo
M1	No	Nunca
M5	Sí	Algunas veces
H7	Sí	Siempre
M3	No	Nunca
<i>(continúa)</i>		

En torno al uso de las TIC, dos de los docentes de música expresaron no utilizarlas y ningún plantel cuenta con computadoras para uso de los alumnos.

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

11. Uso de las TIC				
	11. 3 Las TIC se utilizan en actividades...			
	11. 3. 1 de audición	11. 3. 2 de creación	11. 3. 3 de escritura o representación gráfica	11. 3. 4 otros
M2	Sí	No	Sí	NA
H4	Sí	No	No	NA
M1	NA	NA	NA	NA
M5	Sí	Si	Sí	NA
H7	Sí	Sí	Sí	Sí
M3	NA	NA	NA	NA (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

12. Otros aspectos			
	12. 1 Se utiliza algún libro de texto	12. 2 El docente de música utiliza un vocabulario musical específico	12. 3 El docente de música utiliza una comunicación oral formal pero a la vez cercana al alumnado
M2	No	Sí	Sí
H4	Sí	Sí	Sí
M1	No	Sí	Sí
M5	No	Sí	Sí
H7	No	Sí	Sí
M3	No	Sí	Sí (<i>continúa</i>)

Tabla 4. 3 Matriz de observación de la clase (*continuación*)

12. Otros aspectos		
	12. 4 El docente de música utiliza algún instrumento para medir el desempeño de sus alumnos	12. 5 El docente de música proporciona sugerencias para desarrollar las competencias que manifiestan los alumnos
M2	Sí	Siempre
H4	No	Siempre
M1	Sí	A menudo
M5	Sí	Siempre
H7	No	A menudo
M3	Sí	Algunas veces

Referente a la utilización de algún instrumento para medir el desempeño de los alumnos, dos de los docentes de música señalaron no realizar dicha actividad, el resto comentó utilizar rúbricas, registro de observaciones, documentación en diario, comunicación con las educadoras del plantel y la generación de gráficas dentro de la carpeta digital conocida como *organizador didáctico* proporcionada por la Coordinación Estatal de Educación Musical.

En relación con las sugerencias que los docentes de música proporcionan para desarrollar las competencias que manifiestan sus alumnos, estas son compartidas en los Consejos Técnicos Escolares¹⁸ que se desarrollan en cada plantel. De igual forma los docentes comunican a las educadoras cuáles alumnos podrían participar en concursos como los de Himno Nacional o rondas.

¹⁸ Reunión de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realiza previo al inicio del ciclo escolar y los días señalados para tal efecto en el calendario escolar publicado por la Secretaría de Educación Pública; esta reunión la conforma el directivo del plantel y la totalidad del personal docente del mismo. La reunión tiene como objetivo plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de los alumnos (SEP, 2018).

En lo referente al trabajo realizado con las entrevistas, este comenzó con su transcripción, creando archivos para cada pregunta e incluyendo las intervenciones hechas por el investigador durante cada entrevista. Al término de las transcripciones, se hicieron anotaciones que describieran posibles vínculos, similitudes y diferencias. Los resultados se exponen en relación con las preguntas que constituyeron la guía para entrevista. Se refiere debajo de cada respuesta, alineado a la izquierda y con arreglo al código utilizado, a quién de los docentes de música entrevistados pertenece dicha respuesta. La etapa de las entrevistas continuó proporcionando información relacionada con el objetivo principal de analizar las prácticas de enseñanza de los docentes y de igual forma con los objetivos secundarios de describir el contexto institucional en que los docentes desarrollan su trabajo; conocer cómo adquirieron su condición de docentes de música; e identificar cómo los docentes comprenden su labor educativa.

1. ¿Qué lo motivó a elegir el trabajo de docente de música?

“Fue algo que yo no busqué”.

M2

“Yo estaba cursando el Técnico en la Facultad de Música y me alcanza un día el maestro Arriaga y me dice: *necesito que vayas a llevar estos papeles a tal lugar*”.

M2

El maestro Arriaga lo invitó y se le presentó como una oportunidad de trabajo.

H4

“El amor a la música, yo quería ser concertista pero pues no. La vida me fue llevando a eso, a lo que es el docente musical, la carrera de educación musical me fue abriendo también”.

M1

Cuando vine a vivir aquí a Monterrey, yo venía con la idea de ser pianista. Cuando me dicen que existe una carrera de educación musical y todo lo que conlleva, fue lo que me llamó la atención y fue por eso que solicité trabajo. Al ver tanta diversidad de escuelas, de academias, de cultura, me llevó a poder pedir trabajo en diferentes áreas y fue cómo vine a dar a este nivel de preescolar y poder brindar mis conocimientos.

M5

Realmente este trabajo docente de música prácticamente fue una oportunidad. Yo no lo veía como una actividad que fuera a realizar. De hecho la papelería la metí por prácticamente un amigo, me dijo así como que: *¡ándale!, mete papelería* y pasaron años y de repente me hablaron de que había una oportunidad ahí con una plaza y demás y pues así fue cómo empecé realmente. De hecho, realmente cuando llegué pues no tenía idea ni siquiera a lo que me enfrentaba.

H7

“Siempre me ha gustado trabajar con niños y siento como que todos merecen vivir así esta experiencia, tener este contacto con la música”.

M3

Respecto de los motivos que tuvieron los docentes de música para elegir el trabajo que actualmente desempeñan, la generalidad de los docentes coincidió en el carácter

circunstancial de su ingreso al sistema educativo. Todos los docentes indicaron que en principio su interés estaba centrado en la interpretación, así, comenzaron estudiando con la intención de desarrollarse como instrumentistas. Finalmente dos de las docentes optaron por los estudios universitarios en Educación Musical.

2. ¿Cómo fueron sus experiencias iniciales en su lugar de trabajo?

Te daban una introducción de dos días de qué era lo que podías integrar en una clase de música ... que siempre debías tener un objetivo y que estaban relacionados con las cualidades del sonido, que las actividades de movimiento eran muy importantes, que antes la clase se llamaba *música y movimiento*, entonces era mucho trabajar con rondas.

M2

“Yo pedí hacer una observación de clase, entonces estuve yendo una semana a observar a una de las maestras que tenían más antigüedad y que tenían una participación destacada”.

M2

“Observé a una maestra, la maestra les hablaba mal a las educadoras, yo pensaba en no ser así. La maestra me aventó a dar la clase sin previo aviso”.

H4

“En los primeros años ... un poquito frustrante porque no tenía mucho conocimiento de cómo enseñarles a los niños de una manera que ellos me entendieran”.

M1

“Al principio fue muy complicado, porque como te comentaba yo venía de dar clases individuales, entonces enfrentarme a cuarenta niños de una escuela pública, de diferentes edades fue como complicado”.

M5

La verdad muy frustrantes, porque no sabía cómo partir, cómo hacer las cosas. Tenía la idea más como una clase de música, voy a llegar y voy a dar una clase de música como acostumbramos nosotros tomarla y ya cuando me empecé a dar cuenta de que había que adaptarse de acuerdo con el nivel en que estábamos, pues sí fue un poco frustrante la verdad.

H7

Sí fue difícil porque todos los planteles en que he trabajado son súper deficientes en todo, son zonas bien conflictivas, los papás no apoyan, los niños siempre traen hambre. Está difícil, no hay material, no hay luz, en tiempo de lluvia todo está inundado, o sea si está ...

M3

En consideración a cómo fueron las experiencias iniciales de los docentes de música en su lugar de trabajo, cuatro de los docentes expresó haber tenido dificultades al comienzo. En el caso de dos de los docentes, estos tuvieron la oportunidad de observar las clases de docentes de música del propio sistema educativo. Es de destacarse que las dos docentes de música que cuentan con estudios de Licenciatura en Educación Musical no contaron con la oportunidad de observar previamente clases de música de alguno de sus colegas, además mencionaron que los estudios que cursaron no proveían las herramientas necesarias para el desempeño de una adecuada práctica de enseñanza de la música. Y en el caso de una

docente, las dificultades que señaló estuvieron relacionadas con los recursos materiales de los que carecen los planteles donde labora.

3. ¿Qué personas fueron o son significativas en su experiencia como docente de música?

“Uno fue Arriaga. Yo creo que me empujaba a hacer cosas que yo no sabía que existían. Me dio muchas pautas de cómo dar la clase, me dio una orientación laboral”.

M2

“También la maestra Adriana Guadalupe De La Garza Martínez, la que fui a observar, me dio también mucha seguridad ya el haber observado su clase, saber qué era lo que integraba”.

M2

“Una directora, la maestra Alma Concepción Díaz, que me hacía estudiar”.

M2

La maestra Dolores De León, otra directora también que me informaba de lo de carrera magisterial para seguir preparándome. Por ellas yo entro a la Normal Superior, porque decían que también me veían el perfil y que me servía. Entonces por ellas, yo empiezo a investigar más.

M2

Otra persona significativa fue uno de mis alumnos, Randy, de San Bernabé. Lo vi que tenía muchas habilidades y me pedía la guitarra en los recreos. Prefería venir a tocar la guitarra que irse a jugar y a pesar de que nada más la tenía una vez a la semana para cuando daba vuelta la semana, él sabía qué acorde habíamos visto y lo podía a tocar en la guitarra. Entonces yo vi que puedo hacer más cosas de las que estaba haciendo.

M2

“El maestro Jaime Obregón, Jorge Aguilar y Salvador De Los Santos que me invitaban a sus Jardines y el maestro Arriaga”.

H4

La maestra Elda Nelly. Cuando entré a la academia de la maestra Elda Nelly cambió mi expectativa y cambió todas mis clases, se hicieron un poquito más formativas y más vivenciales con el método Dalcroze que es algo significativo para mí, lo trabajo siempre.

M1

“Una maestra de música de aquí del sistema. Ella fue una de las personas que me proporcionó material y me llevó a poder hacer más efectivas mis clases, me orientó, me aportó, la maestra Linda Mayela García García”.

M5

“Otra persona también a quien le aprendí mucho fue la maestra Fedra Judith Pulido. Ella me apoyó mucho en cómo tratar a bebés, con ella empecé lo de estimulación temprana”.

M5

“Algunos directivos que valoraban mucho mi trabajo. Maestras que veían el cambio en los niños y en sí también los niños, al empezar a ver cómo empiezas a transformar y a dejar algo dentro de ellos”.

H7

“Musicalmente, Úrsula Warren. Entré a estudiar a su escuela de música y con ella tuve el diplomado de educación musical. Y una maestra del Instituto Pedregal, la maestra Lourdes Villarreal”.

M3

Acerca de las personas que fueron o son significativas en su experiencia como docentes de música, tres de los docentes hicieron alusión a colegas que pudieron observar y que de igual manera fungieron como modelo de cómo dar la clase de música en preescolar. Otro de los docentes expresó la importancia del valor que le confieren sus directivos y compañeras de trabajo. Así mismo dos docentes refirieron a maestras ajenas al sistema educativo oficial de quienes pudieron tener el acercamiento a diversas metodologías en educación musical.

4. ¿Cómo han sido sus experiencias de formación en el trabajo docente?

“Fue la capacitación de inducción, fue las observaciones que fui a hacer y ya a partir de ahí fue autónomo, investigar metodologías”.

M2

“Experiencias buenas, enriquecedoras”.

H4

“Antes sí daban cursos, se juntaban más con Arriaga”.

H4

“Siempre he pagado yo mis cursos y he ido a los cursos porque yo quiero. Nadie te va a apoyar”.

M1

Al principio cuando empecé había como capacitaciones en los Jardines y aparte en la Coordinación de Música. Se juntaban algunos Jardines de la zona e invitaban a alguien pero eso te estoy hablando del 2009. También en la Coordinación de Música se hacían congresos en Convex o había en hoteles, se trabajaba mucho el trabajo colaborativo. Bueno y también sustento y solvento mis cursos.

M5

Ha sido individual o personal, si bien sí he recibido algunos cursos que eran de forma masiva por parte de Secretaría de Educación, lo que me ha ayudado mucho ha sido el indagar, el investigar yo propiamente y darme cuenta de cómo ir trabajando y cómo irte adaptando a las necesidades de cada plantel y de cada entidad, porque depende dónde estés, son necesidades muy diferentes en cada Jardín.

H7

“Nula. A los congresos, diplomados que puedas ir, porque ya no son tan flexibles en darte la oportunidad de faltar al trabajo para asistir. ¿Económico?, pues te lo tienes que pagar”.

M3

En cuanto a cómo han sido las experiencias de formación en el trabajo de los docentes de música, dos de los docentes recordaron al maestro Ricardo Arriaga Valdez como un referente que los instó a la formación y al aprendizaje. Del mismo modo cuatro de los docentes comunicaron que sus capacitaciones son por iniciativa propia, solventando por su cuenta los gastos que ello conlleva. También la generalidad de los docentes expresó la poca atención que reciben por parte del sistema educativo oficial.

5. ¿Qué cambios en el sistema educativo ha experimentado?

“Entré con el programa del 2004, luego entró el del 2011 y ahora con el Nuevo Modelo Educativo que entró el 2017”.

M2

En lo de carrera magisterial, como venía como técnico de la Facultad, nada más alcancé a presentar una vez porque tenían que pasar diez años de antigüedad, entonces ingresé a carrera. Tenían que pasar dos años para que volviera a presentar y cuando me vuelve a tocar ya no hubo examen.

M2

“La cuestión de la reforma de la ley para la jubilación”.

M2

“Cambios en la forma de planear, los formatos y el *Organizador Didáctico*¹⁹”.

H4

“Fue el de empezar únicamente como maestro de grupo a tomar algunos proyectos en los cuales se me permitió dar clases de instrumento como el violín”.

H7

Por lo que concierne a los cambios en el sistema educativo que han experimentado los docentes de música, estos refirieron los cambios de programa de estudios y modificaciones en las formas de planear sus clases. Los docentes identifican los cambios de programa de los años 2004, 2011 y 2017.

6. ¿Qué le gustaría aprender para mejorar en su práctica?

“La estimulación temprana, actividades de desarrollo de habilidades motrices, también estoy interesada en la musicoterapia. Un poco me involucré con el método Dalcroze pero para empezar tienes que ser pianista, entonces pues no, no soy pianista”.

M2

¹⁹ Carpeta digital que provee la Coordinación Estatal de Educación Musical con el objetivo de que los docentes de música documenten la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como la descripción de sus actividades a desarrollar durante el ciclo escolar.

“Conocer sobre la evaluación, la estructura del Nuevo Modelo”.

H4

“Quisiera estudiar más Dalcroze”.

M1

“En lo particular me gustaría empaparme de más métodos. Mi sueño sería a lo mejor tomar una certificación Orff y que las escuelas tuvieran percusiones”.

M5

Me gustaría tomar algunos cursos principalmente de cómo trabajar la expresión con los niños, cómo ayudarlos a que se expresen, porque lo que me ha enseñado también todo este trabajo es que realmente no estamos para formar músicos, sino que estamos para tratar de ayudar y que por medio de la música ellos puedan tener un desarrollo más integral, que los beneficie en lo que es su vida diaria.

H7

“Tener herramientas de pedagogía, de cómo incluir a los niños ahora que ya hay muchos niños con alguna discapacidad, cómo trabajar en tan poco tiempo. Me gustaría conocer alguna gráfica, que nos enseñaran una tabla del desarrollo musical”.

M3

En lo referente a qué les gustaría aprender a los docentes de música para mejorar en su práctica de enseñanza, tres de los docentes mencionaron tener la posibilidad de profundizar más en las metodologías de la educación musical que ya conocen. Uno de los docentes

señaló como necesario saber cómo evaluar los aprendizajes que implican su clase así como tener un mayor acercamiento al Nuevo Modelo Educativo. En general los docentes coinciden en que su trabajo favorece el desarrollo musical de los niños en edad preescolar, sin embargo también manifestaron no poseer parámetros específicos que pudieran servirles de guía a la hora de planear su trabajo.

7. Comentarios que el docente de música desee agregar:

Muchas gracias, qué bueno que viniste, que me tomaste en cuenta. Espero que te haya servido de algo esto, porque a mí sí me está sirviendo. Así debería de ser una observación, venir, compartir, es un diálogo en realidad, es una cuestión donde tú compartes lo que haces y la otra persona te observa, es un decir lo que pasó objetivamente sin estar esperando: *¡ay es que me va a poner una calificación!, ¿de cuánto irá a ser la calificación?, ¿qué me va a poner este maestro?* No existe eso, es una cuestión de que ya te observé, te digo de acuerdo con lo que venía a observar, qué fue lo que surgió, de eso se trata, es comunicación nada más.

M2

“Qué difícil que la música esté así escondida en preescolar y en primaria se pierda. Aquí en preescolar trabajas apoyando a las maestras en otros campos, en primaria debería de seguir”.

M1

“Estuvo muy padre la visita, me encanta que la gente venga y aporte”.

M5

Ahora estoy en un plantel en el cual tengo mucho apoyo, sin embargo siento que pues todo esto se debería homologar más a nivel municipal, estatal o nacional, que fuera una actividad en la cual nosotros tuviéramos ahora sí que como que una referencia, de dónde estamos, a dónde tenemos que ir avanzando y a dónde deberíamos de llegar, algo así como un tipo plan de estudios, creo que eso nos ayudaría mucho a todos los maestros de música del nivel preescolar. Si sí es cierto que ahora ya estamos tratando de trabajar más con la planeación, algunas las hacen más, algunos menos, algunos no lo hacen, el hecho de no tener un enfoque hacia dónde vamos es como que no hay un lineamiento a seguir. Es muy padre el hecho que tengamos como que la libertad de cátedra, eso ayuda mucho pero sí sería bueno como que tener un objetivo, un objetivo como que más palpable, así como dicen: *el niño tiene que contar del 1 al 20 en segundo de preescolar, debe de conocer grafías de tal o cual tipo*, que nosotros tuviéramos así también como que un parámetro, saber hasta dónde tenemos que llegar. A lo mejor sería mucho más fácil el hacer las cosas y creo que se podría ser más efectivo para que todos los niños tuvieran esas mismas herramientas.

H7

“Muchas gracias por la visita”.

M3

5. DISCUSIÓN

Conforme con lo expuesto en los resultados, de las implicaciones derivadas de lo recabado con el instrumento de observación, se destaca a continuación con respecto al contexto institucional en que los docentes de música desarrollan su trabajo:

-Los docentes de música a través de los medios con los que cuentan para la reproducción de música grabada en varios formatos, pueden presentar a sus alumnos, sonidos de diferentes intensidades, timbres, duraciones y alturas. En este sentido los planteles cubren con el equipo necesario para el ejercicio continuo de actividades auditivas que permite trabajar la discriminación de las cualidades del sonido. De esta manera los docentes priorizan la escucha, actividad ubicada en primer plano dentro de los criterios didácticos desarrollados por autores como Ward, Schafer y Paynter.

-Los docentes de música diseñan los objetivos de sus clases partiendo de los aprendizajes esperados indicados en el programa de estudio para la educación preescolar, expedidos por la Secretaría de Educación Pública (2017a), el cual presenta orientaciones didácticas muy generales y de manera muy breve, que van de la página 291 a la 301. Además, la sección concentra los aprendizajes para las artes visuales, la danza, la música y el teatro, sin referir el aprendizaje correspondiente a cada una de las manifestaciones

artísticas así consideradas por el programa. Esta acción ha sido estimada como una tendencia de la pedagogía moderna, que si bien los alumnos están en la posibilidad de practicar, podría implicar algunas dificultades para los docentes (Willems, 2013, pp. 54-55). La idea del pedagogo musical Willems de desestimar los procedimientos extramusicales como fundamento de la enseñanza la música, se basa en lo que describe como *asociaciones*²⁰ *no favorables para el desarrollo del alumno* (2011, p. 160). Así, por ejemplo, sin negar la existencia de asociaciones que pueden darse como la unión del color y el sonido, Willems sugiere en esos casos, descubrir la causa de la asociación, tratarlo de forma individual y de ser posible llegar a liberar al alumno de esa sensibilidad que en ocasiones puede tener una ventaja pero que a menudo representa un obstáculo para el desarrollo musical (2013, p. 62).

-Los docentes de música atienden en promedio a 20 alumnos por grupo. Esta cifra dista mucho de las proporciones recomendadas por organizaciones como ChildCare.gov (2019), la National Society for the Prevention of Cruelty to Children (2019) o la National Association for the Education of Young Children (2013 y 2018), que en promedio sugieren que sea un adulto por cada seis o hasta diez niños. En los casos en que la cantidad de alumnos aumentara, la recomendación es que sean dos adultos capacitados por cada 12 o hasta 20 niños. En las observaciones realizadas, los docentes de música siempre contaron con la presencia de las educadoras, sin embargo fue notorio que estas no se mantenían activas durante todas las actividades desarrolladas por los docentes. La problemática de la cantidad excesiva de alumnos atendidos por docente, es una omisión en los propios planes y programas de estudio que no refieren nada al respecto. En el Estado de Nuevo León lo que orienta esta situación es un documento conocido como *Disposiciones Generales para*

²⁰ Esta idea es desarrollada por Willems en su libro *Las bases psicológicas de la educación musical*.

la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de la Educación Básica, que data del año 2007, en el que el criterio para la conformación de los grupos en los centros preescolares del medio urbano es de 20 alumnos como mínimo y de 35 alumnos como máximo (SENL, 2007, pp. 14-15).

De acuerdo con lo recogido en la sección del instrumento *Matriz de observación de la clase* al analizar las prácticas de enseñanza de los docentes de música sobresale:

-Existe una tendencia a utilizar música conocida comúnmente como *clásica*²¹. Esto responde a lo identificado por la maestra Silvia Carabetta, como la tradición sobre la cual se asienta la formación de los docentes (2014, pp. 27-28). Todos los docentes de música realizaron sus estudios técnicos o de licenciatura en la Facultad de Música de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en donde la *música clásica* es la que circula y predomina en las aulas. Para autores como Silvia Carabetta (2014), David Elliot (2001) y Lucy Green (2009), los docentes de música son formados dentro de un modelo que en primer lugar, centra su mirada en el músico profesional, en el que toca y no en el que enseña en un aula de escuela y que además, ese modelo reproduce tradiciones, concepciones estéticas e ideológicas sustentadas en la sacralización de la música clásica como toda una manera de entender la música. Para estos autores, ese modelo de formación tiende a jerarquizar las distintas manifestaciones musicales y en consecuencia, excluye o desvaloriza aquellas que considera no dignas. Así, “la distancia entre lo que se enseña y la desvalorización, en mayor o menor grado de los mundos personales, impacta en el proceso

²¹ De acuerdo con la maestra Silvia Carabetta, aunque sería más apropiado emplear la expresión *música académica* mientras que *música clásica* concerniría solamente al período de la música característico del siglo XVIII, se opta por utilizar el término *música clásica*, primero, por el influjo de este período en la configuración del estadio musical subsiguiente y en segundo lugar, y posiblemente por inferencia de lo primero, por el hábito con el que se usa el calificativo *clásico* en la generalidad de las personas y todavía en el entorno del Conservatorio a fin de referirse a aquella música que en contraste con otra, se ha extendido por la historia por su *seriedad*, por su cualidad *culta*, etc. (2014, p. 41).

de enseñanza aprendizaje” (Carabetta, 2014, p. 28). Careciendo en los planes y programas de estudio vigentes -expedidos por la Secretaría de Educación Pública- de una orientación al respecto, es de utilidad considerar un párrafo elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en 2008, que señala la importancia pedagógica de integrar la música cotidiana de los alumnos a los espacios de aprendizajes formales, vinculándolo con la significatividad de los aprendizajes y el respeto a la diversidad cultural:

Si bien uno de los propósitos del presente Diseño Curricular es que los alumnos tomen contacto con repertorios musicales que les son lejanos, debido a situaciones culturales y sociales determinadas, la escuela no puede transformarse en una isla, situándose al margen del quehacer musical del entorno que la rodea. Desconocer o minimizar la música que los alumnos en su cotidianidad escuchan, es considerar a los niños y niñas portadores de un saber sin relevancia, de una cultura con minúscula. Es por ello, que se propone trabajar con aquellos saberes previos que provengan de un contexto sociocultural cercano e inmediato a los alumnos, para propiciar desde allí, el acceso a contextos lejanos y mediatos. Reconocer la música que los alumnos escuchan, la que está presente en los medios masivos y en sus intercambios sociales, será un punto de partida valioso, que permitirá a la vez que disfrutarla, conocerla en un sentido más profundo para aprovecharla como vía de acceso a un repertorio más vasto (p. 320).

-La *textura* y la *armonía*, como elementos de la música, que los docentes de música refirieron no desarrollar en sus prácticas de enseñanza, podrían ser abordados desde diversas recomendaciones como las proporcionadas en el documento *Guía de Actividades Musicales* de la Secretaría de Educación en Nuevo León (2007). En la *guía* se sugiere acompañar los cantos con ostinatos, utilizar la armonía del bordón o cantar en canon (p. 9). Otra posibilidad puede ser encontrada en la aportación del compositor húngaro Zoltán Kodály a través de su metodología, la cual comprende la realización de una serie de textos que parten de la monodia hasta la polifonía. Aquí es importante considerar que para Kodály

los materiales musicales a utilizar dependerán del contexto que se trate. En una entrevista realizada en 1966 por Arnold Daniel, profesor de música de la Universidad de California, Kodály expresa²²:

Debemos empezar con el material que el niño ya tiene en sí mismo. Cada niño ha aprendido en su entorno familiar o en el jardín de niños, algunas pequeñas melodías y lo que es más importante, a todo niño le gusta improvisar melodías por sí mismo, algunas veces melodías muy primitivas y muy sencillas, casi repitiendo frases cortas varias veces y así sucesivamente. El profesor debe tomar este material y tratar de desarrollarlo lentamente hacia formas más amplias. [Es esto] lo que podemos llamar la lengua materna del niño. Así pues, construir a partir de estos fragmentos de música y melodías, lo que [el niño] escucha y lo que él mismo incorpora y en parte compone por sí mismo, porque cada niño está componiendo. Esto debe ordenarse y empezar desde ahí, y ampliarlo lentamente hacia formas más grandes y luego esto muy precozmente, es un nuevo material que es acorde [al niño]. Y así, lentamente a lo largo de muchos años, todo niño puede ser conducido tan lejos como para que sea capaz de entender incluso la música de Beethoven (Daniel, 1966).

En México un referente que comparte la idea del uso de materiales musicales vinculados al contexto nacional es el músico, compositor y pedagogo César Tort, fallecido en 2015. La música empleada en sus libros está basada en lo que considera como folclor nacional, la lírica infantil del país y las tradiciones populares (Tort, 2010, p. XII). De igual forma sugiere el uso de instrumentos musicales en su mayoría vernáculos como marimbas, crótalos, castañuelas, maracas, redovas, panderos, triángulos, güiros, cascabeles, platillos, claves, metalófonos, tecomates, campanas, cencerros y sonajas.

-El trabajo de creación es un área con poca atención dentro de las prácticas de enseñanza de los docentes de música. En contraste, son destacables los momentos de improvisación que sí se dan en el aula, en donde los alumnos manifiestan su gusto y disposición para cantar o tocar un instrumento como formas de juego. En relación con las metodologías en

²² Traducción de la Doctora Hilda Mercedes Morán Quiroz (2016, p. 3).

educación musical, la improvisación que sugiere Jaques-Dalcroze sólo pudo ser observada en una de las docentes, quien cuenta con certificaciones en esa metodología. Ante la necesidad de plantear más el trabajo de creación, sería importante una revisión a las aportaciones planteadas por autores como Martenot, Paynter y Schafer, quienes proponen dentro de sus metodologías actividades para la exploración del sonido, así como para la creación. En el currículo de preescolar a este tipo de actividades se hace referencia en el aprendizaje esperado: “Construye y representa gráficamente y con recursos propios secuencias de sonidos y las interpreta” (SEP, 2017a, p. 290). De acuerdo con el programa “la educación preescolar debe ampliar los recursos que tienen los niños para expresar lo que sienten y piensan” (p. 296). Aunque nuevamente las orientaciones generales y breves no proporcionan procedimientos para abordar la creación musical en las aulas. En consecuencia, resulta pertinente revisar otras sugerencias al respecto, como lo expuesto por la catedrática Joanna Glover en su libro *Niños compositores* (2004), en donde se hace alusión al trabajo de creación con una larga tradición en los currículos de países como Inglaterra, Australia o Estados Unidos. De igual forma, la autora incluye innumerables recomendaciones para trabajar la creación musical con grupos de alumnos de distintas edades y al mismo tiempo ofrece datos obtenidos de investigaciones relacionadas con el tema. Vinculado también al trabajo de creación se encuentra el uso de la grafía musical, lo cual es poco puesto en práctica por parte de los docentes de música. A este respecto, César Tort podría ser el referente para el comienzo con la grafía musical con su sistema conocido como *Micro-Pauta* o la propia *Guía de Actividades Musicales* de la Secretaría de Educación en Nuevo León, que al menos para el trabajo con el ritmo presenta las sílabas rítmicas recomendadas por Kodály como expresiones de duración (2007, pp. 16 y 17).

-El ambiente que se desarrolla durante las prácticas de enseñanza de los docentes de música, favorece las propuestas de *libertad*, *actividad* y -en cierta medida- *creatividad* de la *Escuela Nueva*, que de igual forma permean en las técnicas y estrategias sugeridas por las metodologías en educación musical aplicadas por los docentes. Las prácticas de los docentes, que parten de la experiencia, dan en el clavo al ser el jardín de niños, un espacio para desarrollarse por medio de juegos organizados, música y movimiento corporal, y no sentados en silencio en un pupitre recitando discursos o palabras de memoria. La Secretaría de Educación Pública reconoce la importancia del juego tal como se desarrolla en la educación preescolar, al advertir que los estudiantes recién incorporados a la escuela primaria, todavía son niños para quienes el juego representa un medio fundamental en el logro de sus aprendizajes (2017b, p. 67).

-El uso de las TIC por parte de los docentes de música es limitado, esto debido en parte a la falta de infraestructura, equipamiento y materiales educativos con que cuentan los planteles escolares, ya que en los espacios donde sí fue posible observar la aplicación de alguna herramienta, los docentes se ciñeron a sólo utilizarla para exponer o presentar a los alumnos actividades relacionadas con la escucha e identificación de elementos visuales y no como un medio para el desarrollo de habilidades digitales, que de acuerdo con el programa de estudios vigente, forma parte del perfil de egreso de la educación obligatoria (SEP, 2017b, pp. 20-22). En contraste con lo que puede suceder en otros contextos, alumnos que tienen acceso a teléfonos inteligentes, tabletas o computadoras personales o portátiles, estos tienen la posibilidad de comenzar proyectos que les permitan despertar, desarrollar y concluir sus ideas. Un referente de este tipo de iniciativas es conocido como *INTO MUSIC*, una innovación del nuevo currículum finlandés, fundada en 2015, que permite producir, componer y escribir música con el uso de la tecnología dentro de las aulas

(HundrED, 2019). La innovación INTO MUSIC es incluyente, ya que se ofrece para niños de todas las edades, además de no requerir del docente ni del alumno demasiada experiencia en hacer música, cantar o tocar algún instrumento. Actualmente este tipo de experiencias se ha extendido a países como el Reino Unido, Alemania, Hungría, Francia, España y China.

Con respecto a la información proporcionada por los docentes de música en la etapa de las entrevistas y que también guardó relación con los objetivos de describir el contexto institucional en que los docentes desarrollan su trabajo; analizar sus prácticas de enseñanza; conocer cómo adquirieron su condición de docentes de música; e identificar cómo comprenden su labor educativa; se puede subrayar:

-Los docentes de música se encuentran ante constantes cambios de planes y programas. Estos cambios para algunos comenzaron antes del programa 2004 y actualmente están a la espera de un nuevo cambio, producto de la transición de gobierno referida en la introducción de este estudio. Pareciera que cada cambio de gobierno viene acompañado de un cambio en los planes y programas de estudio. Así, los docentes no llegan a asimilar la profundidad y las supuestas innovaciones que presenta cada plan y programa, generando con ello confusión como ocurre al momento de planear sus clases o al evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Aunado a esto, ya se ha señalado la escasa orientación que se da en los planes y programas con relación a la enseñanza de la música.

-Al concluir sus estudios musicales, los docentes de música expresaron no sentirse lo suficientemente preparados para el desempeño de la profesión. Incluso las dos docentes de música que cuentan con título de Licenciatura en Música y Educación Musical, manifestaron que la formación brindada por la institución fue insuficiente, debido a que las

clases se limitaban a la aproximación a la teoría de diversas metodologías en Educación Musical, siendo acompañadas de escasas o en ocasiones nulas oportunidades para poner en práctica dicha teoría. De esta manera es que este tipo de docentes va aprendiendo sobre su labor educativa de forma autodidacta, en el ejercicio de su práctica, puesto que las instituciones formadoras no les proveen de un contacto previo con la realidad educativa a la que se enfrentarán, que les permitiría conocer sobre el funcionamiento de un plantel escolar.

CONCLUSIONES

Al asumir al docente de música en la educación preescolar oficial del subsistema transferido de Monterrey, Nuevo León, desde su práctica de enseñanza y redimensionar sus expresiones a través de la recuperación de su propia voz, la investigación posibilitó conocer la diversidad así como las semejanzas existentes entre los docentes participantes cuyo perfil se caracteriza también por su pluralidad.

Los docentes de música expresaron su disposición y agrado al ser considerados como participantes del estudio, debido a que refirieron no recibir visitas regulares por parte de las instancias educativas. De igual forma manifestaron que las ocasiones en que reciben las visitas, la parte de la retroalimentación u orientación es limitada además de que con frecuencia, estas poseen un componente evaluativo, en contraste con el ejercicio reflexivo y dialógico que se obtuvo durante la visita de quien escribe.

Las expresiones de los docentes también coinciden en cómo penosamente, los alumnos al continuar con su educación primaria, generalmente pierden la oportunidad de seguir contando con su clase de música. Lo anterior derivado no por la omisión dentro del programa de estudios, sino debido a la falta de consideración por parte del sistema educativo oficial de la contratación de docentes que pudieran cumplir con esta tarea. Además, los docentes son conscientes de que la clase de música que imparten no pretende formar músicos ejecutantes de determinado instrumento musical, sino que sus clases, representan un medio para la estimulación y el desarrollo de las habilidades que un niño en etapa preescolar comienza a descubrir y despertar. Así, los niños que provienen de contextos con poca estimulación y atención, encuentran en el jardín de niños oportunidades

para su desenvolvimiento y expresión. La propia Secretaría de Educación Pública, en sus planes y programas de estudio señala, que para los niños, llevar una educación preescolar, contribuye indudablemente en su vida y en su desempeño a lo largo de los primeros años de la educación primaria (2017b, p. 56). De acuerdo con lo observado y los comentarios que los docentes de música compartieron durante las entrevistas, sus clases tienden al desarrollo de la audición, la relación espacial, la motricidad fina, la coordinación corporal, la lateralidad, la memoria, el ritmo, la concentración y la expresión de emociones, entre otros.

También dentro de las palabras rescatadas de los docentes de música, se conviene en la carencia de un currículo o programa más descriptivo y específico de la manifestación artística *música*. También en que los planes y programas de estudio presentan aprendizajes esperados mas no proporcionan estándares o parámetros que serían de mucha utilidad al momento de evaluar. Así, las cuestiones relacionadas con el currículo y la evaluación condicionan a los docentes a la hora de planear sus clases. Aquí surgen nuevas interrogantes que podrían ser tratadas en futuros trabajos relacionados con la enseñanza de la música: ¿cuáles objetivos o contenidos serían los adecuados a la hora de construir un programa de educación musical?, ¿qué concepciones o paradigmas condicionan la elección de determinados objetivos o contenidos?, ¿cuáles son los efectos de seguir cierto currículo? y ¿mediante cuáles procedimientos evaluarlos? Siguiendo con la evaluación pero ahora dirigida al docente: ¿cuáles serían los criterios más adecuados para la evaluación de su desempeño? En este sentido tanto el instrumento de observación como la guía para entrevista utilizados en la presente investigación, se convierten en un referente que permite recabar información útil a la hora de evaluar. En el ámbito de la evaluación del desempeño docente por parte de la Secretaría de Educación Pública, fue mencionado anteriormente que desde el ciclo escolar 2014-2015, esta definió los perfiles de desempeño de técnicos

docentes así como los parámetros e indicadores que los integran, sin embargo con los actuales cambios en materia legislativa referidos en la introducción de esta investigación, se desconoce si esos documentos seguirán vigentes, ya que guardaban su fundamento en la Ley General del Servicio Profesional Docente actualmente derogada. Lo anterior pone de manifiesto que existen lagunas aún por atender en el tema de la evaluación así como del currículo, este último anunciado como la construcción de lo que se ha venido denominando la *Nueva Escuela Mexicana*.

En otro orden de cosas, se considera que los medios para recabar información utilizados en la presente investigación, pudieran ser transferidos a otros contextos relacionados con las prácticas de enseñanza de la música, complementando y ampliando algunos de los ítems propuestos en el instrumento de observación así como sugiriendo nuevas preguntas en la guía para entrevista.

Finalmente, en espera de esa transformación que promete el actual gobierno, la importancia y pertinencia del ejercicio académico representado en este estudio, permite contrastar así como constatar, las promesas demagógicamente establecidas en planes y programas de estudio oficiales y la realidad de las aulas en que los docentes desarrollan su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa, Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.

Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.

Aquino, S., Echalaz, B. e Izquierdo, J. (2013). Evaluación de la práctica educativa: una revisión de sus bases conceptuales. En *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 3(1). Recuperado el 26 de abril de 2017 de:
<http://www.redalyc.org/pdf/447/44725654002.pdf>

Bonetto, V. (2015). La importancia de la investigación de la práctica y en la práctica docente. En *Psicopediahoy*, 17(5). Recuperado el 14 de abril de 2018 de
<http://psicopediahoy.com/importancia-investigacion-practica-en-la-practica-docente/>

Cámara de Diputados. (2019). *Reforma Educativa 2019*. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de:
<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Leyes-Secundarias-de-la-Reforma-Educativa-2019/Reforma-Educativa-2019>

Carabetta, S. (2014). *Ruidos en la educación musical*. Ituzaingó: Maipue.

- Carrillo, C. y Casals, A. (2015). Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación. En *Redalyc*, 31(3). Recuperado el 25 de septiembre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31045567020.pdf>
- Carrillo, C., Casals, A., Ferrer, R., Valls, A. y Vilar, M. (2014). *La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria*. Recuperado el 29 de octubre de 2017 de: https://www.researchgate.net/publication/269022390_La_concrecion_de_un_enfoque_didactico_para_la_educacion_musical_en_Primaria
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes*. Recuperado el 29 de octubre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048480022.pdf>
- ChildCare.gov. (2019). *Ratios and Group Sizes*. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de: <https://www.childcare.gov/consumer-education/ratios-and-group-sizes>
- Cuban, L. y Tyack D. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. SEP/FCE: México, D. F.
- Daniel, A. (1966). *Entrevista a Zoltán Kodály*. Recuperado el 29 de noviembre de 2019 de: <https://www.youtube.com/watch?v=dow-m3BuuNk>
- Danielson, C. y McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

Delgado, P., Núñez, C., Ojeda, M. y Veiravé, D. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3).

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*.

Recuperado el 12 de octubre de 2019 de:

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- (2019a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 12 de octubre de 2019 de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/constitucion.php>

- (2019b). *Ley General de Educación*. Recuperado el 27 de octubre de 2019 de:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019

- (2019c). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de:

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lgsdpd/LGSPD_abro.pdf

- (2019d). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Recuperado el 20 de octubre de 2019 de:

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019

Dirección General de Cultura y Educación. (2008). *Diseño Curricular para la Educación*

Primaria. Primer Ciclo. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Domjan, G. Edelstein, G., Gabbarini P. y Salit, C. (2008). *Módulo 2: práctica docente. Programa de capacitación docente continua a distancia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

Eisner, E. (2010). *El arte y la creación de la mente*. D. F.: Paidós.

Elliot, D. (2001). Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy. En *Research Studies in Music Education*, 17(1). Recuperado el 21 de noviembre de 2019 de:
https://www.researchgate.net/publication/258183492_Modernity_Postmodernity_and_Music_Education_Philosophy

Frega, A. (1994). Metodología comparada de la educación musical. Tesis doctoral (en línea).
 Recuperado el 12 de octubre de 2019 de:
<http://analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>

Glover, J. (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gómez, L. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Revista Universidades, 38.
 Recuperado el 25 de abril de 2017 de: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303804.pdf>

- Gumm, A. (1993). The development of a model and assessment instrument of choral music teaching styles. En *Journal of Research in Music Education*, 43(3).
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: defensa de la recuperación de la autonomía. En Lines, D. (Comp.). (2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
- H. Congreso del Estado de Nuevo León. (2019). *Ley de Educación del Estado*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de:
http://www.hcnl.gob.mx/trabajo_legislativo/leyes/leyes/ley_de_educacion_del_estado/
- Hargreaves, A. (1996). Revisiting Voice. En *Educational Researcher*, 25(1).
- Hendel, C. (1995). Behavioral Characteristics and Instructional Patterns of Selected Music Teachers. En *Journal of Research in Music Education*, 43(3).
- HundrED. (2019). *INTO MUSIC*. Recuperado el 6 de diciembre de 2019 de:
<https://hundred.org/en/innovations/into-music>
- Información Dinámica de Consulta [IDC]. (2018). *AMLO Presidente de México 2018-2014*. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de:
<https://idconline.mx/corporativo/2018/12/01/amlo-presidente-de-mexico-2018-2024>

Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. En *Revista electrónica de LEEME*, 14. Recuperado el 18 de septiembre de 2019 de:
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>

Leung, B. Y Wong, P. (2005). El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido. En *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 2(1). Recuperado el 29 de octubre de 2017 de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0505110001A>

Madsen, K. (2003). The effect of accuracy of instruction, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness. En *Journal of Research in Music Education*, 51(1).

Marquès, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado el 29 de octubre de 2017 de:
<https://es.slideshare.net/EST29DF/buenas-prcticas-docentes-9313181>

Martínez, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

Ministerio de Educación. (2014). *15 buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I concurso nacional de buenas prácticas docentes*. Ministerio de Educación del Perú: Lima.

McPherson, G. y Thompson, W. (1998). *Assesing Music Performance: Issues and Influences*.

Recuperado el 29 de octubre de 2017 de:

<https://es.scribd.com/document/320955542/Assessing-Music-Performance-Issues-and-influences-pdf>

Montesinos, R. (2009). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La laguna, España.

Morán, H. (2016). Música para todos: Implicaciones sociales, pedagógicas y didácticas. En *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 8(número especial, mayo 2016).

National Association for the Education of Young Children. (2013). *Teacher-Child Ratios within the Group Size Chart*. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de:

<https://idahostars.org/portals/61/Docs/Providers/STQ/TeacherChildRatioChart.pdf>

- (2018). Staff-to-Child Ratio and Class Size. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de:

https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio.pdf

- National Society for the Prevention of Cruelty to Children. (2019). *Recommended adult to child ratios for working with children*. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 de:
<https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/recommended-adult-child-ratios-working-with-children/>
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado el 21 de abril de 2018 de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>
- Prieto, R. (2001). La evaluación de las actividades musicales. En *Contextos educativos*, 4, pp. 329-340. Recuperado el 15 de septiembre de 2019 de:
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/500>
- Ramírez, A. (2014). *Lectura de la experiencia profesional de nueve maestros de educación musical. Educación Pública Preescolar en Nuevo León*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.
- Regelski, T. (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana.
- Ritacco, M. (2012). *Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada, España.

- Rivas, I. (2000). *El trabajo de los docentes de secundario: estudio biográfico de su cultura profesional*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- Sandín, M. (2005). *Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación*. Conferencia de clausura del I Encuentro Internacional de Investigación Cualitativa en Educación. Barquisimeto, Venezuela: UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Pedagogía.
- Schmidt, M. (1998). Defining “Good” Music Teaching: Four Student Teachers’ Beliefs and Practices. En *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 138.
- Schumacher, J. (2009). *Présentation d’une grille d’analyse des pratiques du Professeur d’instrument de musique*. Recuperado el 29 de octubre de 2017 de:
https://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_27_Grille.pdf
- Secretaría de Educación en Nuevo León [SENL]. (2007). *Disposiciones Generales para la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Públicas y Particulares de Educación Básica*. Recuperado el 19 de noviembre de 2019 de:
<http://www.nl.gob.mx/sites/default/files/disposicionesgenerales.pdf>
- (2017). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2017-2018*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: http://file-system.cnsdp.mx/Convoca/2017-2018/ingreso/ba/convocatorias/ord/Nuevo_Leon.pdf

- (2019). *Convocatoria para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2019-2020*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/sistema_logos/aprobadas/nivel_2/enlace_19/convocatoria_369/convocatoria_COI-EB-19.pdf

- (2007). *Guía de Actividades Musicales para el Nivel Preescolar*. Monterrey: Secretaría de Educación en Nuevo León.

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: <http://file-system.cnspd.mx/2014-2015/ingreso/ba/misc/Completo.pdf>

- (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- (2017c). *Guía de estudio. Educación Preescolar Acompañante de Música*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: http://file-system.cnspd.mx/2017-2018/ingreso/ba/guias/Educacion_Preescolar__Acompanante_de_Musica.pdf

- (2017d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de:
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf
- (2018). *¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)?* Recuperado el 2 de julio de 2019 de:
<https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>
- (2019a). *Guía de estudio. Educación Preescolar*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de:
http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/guias/ingreso_2019_1_DOCENTE_PEESCOLAR_2.pdf
- (2019b). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. Recuperado el 16 de octubre de 2019 de:
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- (2019c). *Leyes Secundarias del Acuerdo Educativo*. Recuperado el 18 de octubre de 2019 de:
<https://www.gob.mx/sep/articulos/leyes-secundarias-del-acuerdo-educativo>
- (2019d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. Recuperado el 23 de septiembre de 2019 de: http://file-system.cnspd.mx/2019-2020/ingreso/ba/misc/PPI_EB_2019_20191202.pdf

Torre, P. (2010). *El desarrollo de competencias en preescolar a través de la metodología de educación del talento de Shinichi Suzuki*. Tesis de licenciatura, Universidad Panamericana, México. D. F.

Tort, C. (2010). *Educación musical en el jardín de niños*. D. F.: UNAM.

Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

- (2013). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

APÉNDICES

A. Instrumento de observación de la práctica de enseñanza del docente de música en la educación preescolar

Contexto de observación

Fecha:

Datos del plantel

Nombre:
Clave de Centro de trabajo:
Número de grupos de III grado:
Número total de alumnos de III grado:
¿El docente de música lleva un listado de los alumnos?

Datos del docente de música

Género:
Edad:

Antigüedad como docente de música:

Máximo grado de estudios:
Especificar el grado (nombre de la carrera, acentuación...):
Escuela, universidad... donde cursó los estudios:
¿Estudia actualmente?
Especificar los estudios que actualmente cursa:
Escuela, universidad... donde cursa los estudios:
Especificar si cuenta con estudios no relacionados con la pedagogía, la educación, el arte o la música:

Experiencia musical no docente (integrante de un coro, de un grupo musical, de una orquesta de cámara, solista, compositor, otro):
--

<p>Valorar del 1 al 4 la integración con el equipo docente y directivo del plantel (1=nula, 2=escasa, 3=suficiente y 4=total):</p>
--

<p>Información adicional, comentarios:</p>
--

Aula

<p>¿Cuenta con un aula destinada para la clase de música?</p>

Distribución (del espacio en donde se imparte la clase)

<p>¿El mobiliario es funcional, fácilmente movable?</p>
<p>¿Cuenta con espacio para el movimiento corporal?</p>

Equipamiento

<p>¿Cuenta con equipo de sonido para reproducir discos, mp3 u otros formatos? ¿Cuáles?</p>
<p>¿Cuenta con instrumento armónico (piano, guitarra, otro)? ¿Cuál?</p>
<p>¿Cuenta con instrumentos de percusión de sonido indeterminado? ¿Cuáles?</p>
<p>¿Cuenta con instrumentos de percusión de sonido determinado? ¿Cuáles?</p>
<p>¿La calidad de los instrumentos de percusión es alta, media o baja?</p>
<p>¿Cuenta con materiales para uso de los alumnos (lápices, crayones, hojas, telas, listones, elásticos)? ¿Cuáles?</p>
<p>¿Cuenta con pizarrón?</p>
<p>¿Cuenta con pizarrón pautado?</p>

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

<p>¿Se cuenta con computadora para uso del docente de música?</p>
<p>¿Se cuenta con cañón para proyectar?</p>
<p>¿Se cuenta con pizarrón digital?</p>
<p>¿Se cuenta con computadoras para uso de los alumnos? ¿Cuántas?</p>
<p>¿La computadora para uso del docente de música cuenta con programas como <i>Sibelius</i>, <i>Audacity</i>, <i>Music Time</i>...? ¿Cuáles?</p>

Decoración del aula

¿Las paredes tienen imágenes relacionadas con la música? ¿De qué temas?
¿Las paredes tienen imágenes diversas? ¿De qué temas?

Otros materiales musicales

¿El docente de música cuenta con partituras?
¿El docente de música cuenta con libros de canciones proporcionados por el plantel? ¿Cuáles?
¿El docente de música cuenta con libros de texto proporcionados por el plantel? ¿Cuáles?

Grupo-clase de III grado

Número de alumnos:	
Distribución por género	
Número de niños:	Número de niñas:
Nivel socioeconómico (bajo, medio, alto):	
Años o tiempo trabajando –el docente de música- con el grupo:	
Objetivo de la clase:	

Matriz de observación de la clase**Índice**

- 1. Canción y voz**
- 2. Práctica instrumental**
- 3. Movimiento corporal**
- 4. Elementos de la música**
- 5. Didáctica**
- 6. Uso de la grafía musical**
- 7. Audición**
- 8. Gestión del grupo-clase**
- 9. Proceso de enseñanza-aprendizaje**
- 10. Diseño de la clase**
- 11. Uso de las TIC**
- 12. Otros aspectos**

Notas:

(Registrar la estructura de la clase: inicio, desarrollo y cierre.)

Guía para la respuesta de los ítems

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	A menudo	Siempre
No	NA	NA	Sí
Distante	NA	NA	Cordial
No adecuado/adecuada	Medianamente adecuado/adecuada	Adecuado/ adecuada	Muy adecuado/adecuada

1. Canción y voz	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
1. 1 El repertorio es adecuado a la edad y el contexto		NA	NA		
1. 2 Se realizan ejercicios previos de entonación					
1. 3 Los alumnos tienen una buena posición corporal		NA	NA		
1. 4 La tesitura es adecuada a la edad y a las características del grupo		NA	NA		
1. 5 En canciones nuevas, se trabaja la comprensión del texto					
1. 6 El docente de música utiliza gestos o mímica claros		NA	NA		
1. 7 Se cantan canciones de diferentes estilos, géneros...		NA	NA		
1. 8 El modelo vocal del docente de música es...					(Especificar observaciones destacadas con respecto a la afinación, impostación, expresividad, dicción, articulación, posición corporal)

2. Práctica instrumental	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
2. 1 El docente de música utiliza un instrumento		NA	NA		Especificar cuál:
2. 1. 1 ... para acompañar interpretaciones		NA	NA		
2. 1. 2 ... en otras situaciones		NA	NA		
2. 2 La interpretación musical del docente de música es expresiva		NA	NA		
2. 3 El alumno utiliza instrumentos u otros materiales		NA	NA		Especificar cuáles:
2. 4 Se atiende la técnica instrumental del alumno					

3. Movimiento corporal	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
3. 1 El movimiento corporal se integra en las sesiones		NA	NA		
3. 2 El trabajo del movimiento corporal se relaciona con el aprendizaje y la práctica de elementos musicales		NA	NA		Especificar qué elementos: métrica, estructura, melodía...
3. 3 El movimiento corporal por parte de los alumnos es...					Especificar si hay buena sincronización de música y movimiento, si el gesto es armonioso, si hay buena coordinación...
Preguntar por el tratamiento del movimiento corporal en la programación de la clase en caso de que no se haya hecho ninguna observación.					

4. Elementos de la música

A continuación se presenta la codificación a emplear. Si es necesario, indicar en los comentarios si se utiliza algún tipo de codificación diferente.

Contexto musical en el que se desarrolla la práctica de los elementos de la música		Fuente sonora	
C	Canción	V	Voz
A	Audición	I	Instrumento o instrumentos
T	Texto	PC	Percusiones corporales
MC	Movimiento corporal	OS	Objetos sonoros diversos
EI	Ejecución instrumental	MG	Música grabada
AE	Actividades específicas		

4. Elementos de la música	1	2	3	4	Contexto C/A/T/MC/EI/AE	Fuente sonora V/I/PC/OS	Comentarios, si es necesario
4. 1 Ritmo		NA	NA				
4. 2 Pulso		NA	NA				
4. 3 Métrica		NA	NA				
4. 4 Melodía		NA	NA				
4. 5 Timbre		NA	NA				
4. 6 Dinámica		NA	NA				
4. 7 Estructura		NA	NA				
4. 8 Textura		NA	NA				
4. 9 Armonía		NA	NA				
Otros		NA	NA				Especificar:

5. Didáctica	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
5. 1 El docente de música cuida que las actividades tengan musicalidad					
5. 2 Se potencia el descubrimiento sonoro		NA	NA		
5. 3 El trabajo se realiza...	NA	NA	NA	NA	
5. 3. 1 Mediante actividades de imitación					
5. 3. 2 Mediante actividades de reconocimiento		NA	NA		
5. 3. 3 Mediante actividades de lectura					
5. 4 Se plantea el trabajo de creación					
5. 4. 1 ... como el final del proceso del aprendizaje de los elementos de la música		NA	NA		
5. 4. 2 ... como parte del proceso de descubrimiento, comprensión y aprendizaje de los elementos de la música		NA	NA		

6. Uso de la grafía musical	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
6. 1 La grafía musical se utiliza					
6. 1. 1 para codificar		NA	NA		
6. 1. 2 para descodificar		NA	NA		
6. 1. 3 para seguir, explicar y/o comprender		NA	NA		

7. Audición	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
7. 1 La audición se utiliza con la finalidad de disfrutar la música		NA	NA		
7. 2 La audición se utiliza como apoyo de otras actividades, musicales o no		NA	NA		Especificar qué actividades:
7. 3 El docente de música hace preguntas sobre lo que escuchan los alumnos		NA	NA		
7. 4 El docente de música utiliza apoyos visuales durante la audición...		NA	NA		
7. 4. 1 ... para vivenciar y/o contribuir a la comprensión de los elementos de la música		NA	NA		
7. 5 El docente de música se apoya de movimientos corporales durante la audición...					
7. 5. 1 ... para vivenciar y/o contribuir a la comprensión de los elementos de la música		NA	NA		
7. 6 Se escuchan músicas de diferentes estilos, géneros, épocas		NA	NA		
7. 7 Se contextualiza la audición para motivar la escucha y facilitar su comprensión		NA	NA		

8. Gestión del grupo-clase	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
8. 1 La relación docente de música-alumno es...		NA	NA		
8. 2 Se observan actitudes ya establecidas en relación con...	NA	NA	NA	NA	Especificar si se incide en actitudes y hábitos no adquiridos
8. 2. 1 el respeto durante el trabajo colectivo		NA	NA		
8. 2. 2 el silencio cuando se escucha música		NA	NA		
8. 2. 3 el cuidado del material		NA	NA		
8. 2. 4 otros		NA	NA		Especificar, si es necesario
8. 3 El docente de música sabe mantener la atención		NA	NA		
8. 4 Si surge un conflicto, se resuelve mediante el diálogo y la reflexión		NA	NA		
8. 5 El docente de música sabe adaptarse a las situaciones que se producen en el aula		NA	NA		
8. 6 El docente de música equilibra la atención al grupo con la atención a la individualidad		NA	NA		

9. Proceso de enseñanza-aprendizaje	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
9. 1 El docente de música potencia el diálogo entre los alumnos		NA	NA		
9. 2 Potencia el descubrimiento, el razonamiento y la construcción de conocimientos		NA	NA		
9. 3 Es flexible y sabe incorporar las aportaciones y las sugerencias que hace el alumnado		NA	NA		
9. 4 Utiliza estrategias para motivar al alumnado		NA	NA		Especificar si lo consigue

10. Diseño de la clase	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
10. 1 Durante la sesión, se escucha, se interpreta y se crea					Especificar en su caso, qué aspecto no aparece:
10. 2 Es equilibrada la dedicación al trabajo de cantar, audición y las actividades relacionadas con los elementos de la música		NA	NA		
10. 3 Las actividades están relacionadas entre sí		NA	NA		
10. 4 Se observan diferentes formas de organización para el trabajo	NA	NA	NA	NA	
10. 4. 1 Colectivamente		NA	NA		
10. 4. 2 En pequeños grupos					
10. 4. 3 Individualmente		NA	NA		
10. 5 Se utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo		NA	NA		Especificar en su caso: <i>tutoría entre iguales</i> , ...
10. 6 Se tiene en cuenta la diversidad del alumnado en las diferentes actividades		NA	NA		

11. Uso de las TIC	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
11. 1 El docente de música utiliza las TIC		NA	NA		
11. 2 El uso de las TIC está integrado a las actividades habituales de las clases					
11. 3 Las TIC se utilizan en actividades...	NA	NA	NA	NA	
11. 3. 1 de audición		NA	NA		
11. 3. 2 de creación		NA	NA		
11. 3. 3 de escritura o representación gráfica		NA	NA		
11. 3. 4 otros		NA	NA		

12. Otros aspectos	1	2	3	4	Comentarios, si es necesario
12. 1 Se utiliza algún libro de texto		NA	NA		
12. 2 El docente de música utiliza un vocabulario musical específico		NA	NA		
12. 3 El docente de música utiliza una comunicación oral formal pero a la vez cercana al alumnado		NA	NA		
12. 4 El docente de música utiliza algún instrumento para medir el desempeño de sus alumnos		NA	NA		Especificar en su caso, cuáles:
12. 5 El docente de música proporciona sugerencias para desarrollar las competencias que manifiestan los alumnos					Especificar en su caso, cuáles:

B. Guía para entrevista a docente de música en la de educación preescolar

Nombre del docente de música: _____

1. ¿Qué lo motivó a elegir el trabajo de docente de música?
2. ¿Cómo fueron sus experiencias iniciales en su lugar de trabajo?
3. ¿Qué personas fueron o son significativas en su experiencia como docente de música?
4. ¿Cómo han sido sus experiencias de formación en el trabajo docente?
5. ¿Qué cambios en el sistema educativo ha experimentado?
6. ¿Qué le gustaría aprender para mejorar en su práctica?
7. Comentarios que el docente de música desee agregar: